

UNIVERSITÄT HELSINKI

Humanistische Fakultät

MA-Programm Sprachen

Studienrichtung Deutsche Sprache und

Kultur der deutschsprachigen Länder

# Aussprache in zwei finnischen DaF-Lehrwerken für den frühen Anfangsunterricht

Eine kontrastive Lehrwerkanalyse zur Aussprache in den Lehrwerken

*Los! und Hallo, Berni!*

Masterarbeit

Betreuerin: Ulrike Richter-Vapaatalo

Vorgelegt von Marika Koironen

im HS 2019



Tiedekunta – Fakultet – Faculty Humanistinen tiedekunta		Koulutusohjelma – Utbildningsprogram – Degree Programme Kielten maisteriohjelma	
Opintosuunta – Studieriktning – Study Track Saksan kieli ja saksankielisten maiden kulttuuri			
Tekijä – Författare – Author Marika Koiranen			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Aussprache in zwei finnischen DaF-Lehrwerken für den frühen Anfangsunterricht. Eine kontrastive Lehrwerkanalyse zur Aussprache in den Lehrwerken <i>Los!</i> und <i>Hallo, Berni!</i>			
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma		Aika – Datum – Month and year 10/2019	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 53
<p>Tiivistelmä – Referat – Abstract</p> <p>Tässä tutkimuksessa tutkittiin ääntämisen opettamista kahdessa uudessa suomalaisessa saksan kielen oppimateriaalissa 1. ja 2. luokille sekä sitä, miten nämä kaksi oppimateriaalia eroavat toisistaan ääntämisen opettamisessa.</p> <p>Tutkimusaineistona toimi Sanoma Pron varhennetun saksan oppimateriaali <i>Los!</i> sekä Otavan <i>Hallo, Berni!</i> vuodelta 2018. <i>Los!</i> -materiaalista tutkittiin oppikirja, opettajan digiopetusaineisto sekä opettajan opas. <i>Hallo, Berni!</i> -materiaalista tutkittiin opettajan digiopetusaineisto sekä sen sisältämä opettajan opas. Kumpikin oppimateriaaleista on tarkoitettu 1. ja 2. luokan saksan kielen opetukseen.</p> <p>Metodina tutkimuksessa käytettiin oppimateriaalianalyysia. Kuuden tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin, kuinka usein oppimateriaaleissa opetetaan ääntämistä, mitä foneettisia sisältöjä käsitellään, missä määrin puhutun ja kirjoitetun kielen suhdetta esitetään ja käytetäänkö materiaaleissa IPA:n kansainvälistä foneettista aakkostoa, millaisia ääntämistehtävät ovat sekä millä tavoin oppimateriaalit eroavat toisistaan ääntämisopetuksessa. Ääntämistehtäviksi laskettiin kuuntelutehtävät, joissa pääpaino ei ole kuullun ymmärtämisessä sekä kaikki suulliset tehtävät, joissa puhutaan saksaa.</p> <p>Tutkimuksessa selvisi sekä eroja että yhtäläisyyksiä oppimateriaalien välillä. Kummassakin oppimateriaalissa ääntämistä harjoitellaan jokaisessa kappaleessa. Suurin osa materiaalien ääntämisharjoittelusta tapahtuu sanaston harjoittelun yhteydessä ja eksplisiittisiä ääntämistehtäviä, joissa pääpaino olisi ääntämisessä, on etenkin <i>Hallo, Berni!</i>:ssä vain vähän. Niinpä varsinkin <i>Hallo, Berni!</i>:n kohdalla monia suomenkielisille oppilaille vaikeita foneettisia sisältöjä ei erikseen harjoitella. <i>Los!</i>:ssa käsitellään verrattain enemmän yksittäisiä äänteitä, mutta sielläkin monet vaikeat äänteet jäävät käsittelemättä. Kummassakin materiaalissa harjoitellaan joitakin saksan kielen prosodisia piirteitä, esimerkiksi toistamalla kokonaisia lauseita, mutta eksplisiittisesti niitä ei opeteta kummassakaan materiaalissa. Kummassakin oppimateriaalissa ääntämiseen liittyviä kuuntelutehtäviä on vähän. <i>Hallo, Berni!</i>:ssä yleisin ääntämistehtävä tyyppi on selkeästi ”Kuuntele ja toista”-tehtävät. Myös <i>Los!</i>:ssa näitä tehtäviä on paljon, jonka lisäksi myös soveltavat ääntämistehtävät, joissa puhutaan vapaasti, ovat yleisiä.</p> <p>Tutkimuksen perusteella voi sanoa, että kummassakin oppimateriaalissa ääntämisen opettaminen on keskeisessä osassa. Oppimateriaalien välisistä eroista huolimatta kummassakin materiaalissa luotetaan ääntämisen opetuksessa vahvasti oppilaiden imitaatiokykyyn, sillä perinteiset ”Kuuntele ja toista”-tehtävät ovat kummassakin materiaalissa suosittuja.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords saksan kieli, varhennettu kielenopettaminen, ääntäminen, oppimateriaalianalyysi			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited keskustakampuksen kirjasto			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

# Inhaltsverzeichnis

<b>1 Einleitung</b>	1
<b>2 Phonetik</b>	3
2.1 Der Begriff Phonetik	3
2.2 Segmentalia und Suprasegmentalia	5
2.3 Phonem-Graphem-Beziehung	6
2.4 Transkription	7
2.5 Deutsch und Finnisch im Kontrast	8
2.5.1 Konsonanten	8
2.5.2 Vokale	10
2.5.3 Suprasegmentalia	13
<b>3 Ausspracheunterricht</b>	14
3.1 Wichtigkeit der Aussprache	14
3.2 Aussprachelernen im Lehrplan für die finnische Grundschule	16
3.3 Aussprachefertigkeiten	18
3.3.1 Perzeptive Fertigkeiten	18
3.3.2 Produktive Fertigkeiten	20
3.4 Übungstypologie	21
3.4.1 Hörübungen	22
3.4.1.1 Hörübungen zum Eintauchen in den Klang der Fremdsprache	24
3.4.1.2 Eintauchübungen	24
3.4.1.3. Diskriminations- und Identifikationsübungen	24
3.4.1.4 Komplexe Hörübungen	25
3.4.2 Produktive Übungen	25
3.4.2.1 Einfache Nachsprechübungen	25
3.4.2.2 Ausspracheübungen in Verbindung mit Orthografie, Wortschatz und Grammatik	26
3.4.2.3 Angewandte Ausspracheübungen	26
<b>4 Material und Methoden</b>	27
4.1 Vorstellung der analysierten Lehrwerke	27
4.1.1 <i>Los!</i>	27
4.1.2 <i>Hallo, Berni!</i>	27
4.2 Lehrwerkanalyse	28

<b>5 Analyse .....</b>	<b>29</b>
5.1 Das Vorkommen der Aussprache in den Lehrwerken .....	30
5.2 Phonetische Inhalte .....	30
5.3 Phonem-Graphem-Beziehung und Transkription .....	32
5.4 Die Übungen zur Aussprache.....	33
5.4.1 Hörübungen.....	34
5.4.1.1 Hörübungen zum Eintauchen in den Klang der Fremdsprache .....	34
5.4.1.2 Diskriminations- und Identifikationsübungen.....	35
5.4.1.3 Komplexe Hörübungen .....	35
5.4.2 Produktive Übungen .....	36
5.4.2.1 Einfache Nachsprechübungen .....	36
5.4.2.2 Angewandte Ausspracheübungen .....	41
5.4.2.3 Ausspracheübungen in Verbindung mit Orthografie, Wortschatz und Grammatik.....	42
5.5 Die Lehrerhandbücher.....	43
5.6 Die Lehrwerke im Vergleich.....	43
<b>6 Diskussion .....</b>	<b>45</b>
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>48</b>

# 1 Einleitung

Die mündliche Kommunikation hat eine wichtige Stellung im modernen Fremdsprachenunterricht (Dahmen/Hirschfeld 2016: 3). Ein zentraler Teil der mündlichen Kommunikation ist die Aussprache, denn sie ist immer präsent, wenn man eine Sprache spricht (Hall et al. 1995: 14). Die Aussprache hat einen wichtigen Einfluss auf die Verständlichkeit einer Aussage und die Kommunikation im Allgemeinen (Hall et al. 1995: 14, Storch 1999: 104, Lintunen 2014: 166) und sie beeinflusst, wie der Sprecher sozial gewertet wird (Hall et al. 1995: 14, Storch 1999: 104).

Wie im Sprechen allgemein spielt die Aussprache auch beim Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle. Anders als bei Grammatik und Lexik wird im Bereich der Aussprache alles von Anfang an im Unterricht benötigt, weil man Vokale, Konsonanten, Akzentstrukturen und Melodieverläufe nicht nur teilweise einführen kann. Sie sind alle schon in den ersten Äußerungen anzutreffen. (Hirschfeld 2007: 278) Laut Hirschfeld (2001: 875-876) sollte man schon im Anfängerunterricht an der Aussprache arbeiten, weil falsch gelernte Aussprache später nur schwer zu korrigieren ist.

Die Wichtigkeit der Aussprache im heutigen Fremdsprachenunterricht ist auch in den finnischen Lehrplänen sichtbar. Der neueste Lehrplan für die finnische Grundschule (1.-9. Klasse) aus dem Jahr 2014 legt Wert auf die Aussprache; im vorigen Lehrplan aus dem Jahr 2004 wurde sie hingegen in Verbindung mit den Fremdsprachen gar nicht erwähnt (POPS 2004, POPS 2014). Laut dem neuesten Lehrplan sollte die Aussprache, inklusive Intonation, Wort- und Satzakzent, Sprechrhythmus und phonetischer Transkription der Zielsprache, im Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe viel geübt werden (POPS 2014: 225). Die im Jahr 2019 erschienenen neuen Anweisungen für den Fremdsprachenunterricht in den Klassen 1-2 legen noch mehr Wert auf das Üben der Aussprache (OPH 3).

Im finnischen Fremdsprachenunterricht spielen die Lehrbücher traditionell eine zentrale Rolle. Der Einfluss der Lehrwerke wird sogar als so stark betrachtet, dass ihnen laut Luukka et al. (2008: 64) auch die Rolle eines sogenannten „heimlichen Lehrplans“ zugesprochen wird. Laut der Untersuchung von Luukka et al. (2008: 94) benutzen 98 % der befragten finnischen Fremdsprachenlehrer im Unterricht oft Lehrbücher. Auch Tergujeff (2013: 52) hat in ihrer Dissertation zum Thema Ausspracheunterricht des

Englischen in Finnland Entsprechendes über die wichtige Rolle der Lehrbücher festgestellt. Laut ihrer Untersuchung benutzen die meisten (97,8%) der finnischen Englischlehrer Lehrbücher im Unterricht.

Weil die Lehrwerke im finnischen Fremdsprachenunterricht eine derart zentrale Stellung einnehmen und den Unterricht so stark leiten, ist es sinnvoll ihren Inhalt zu untersuchen. In dieser Masterarbeit betrachte ich die zwei neuen finnischen DaF-Lehrwerke *Los!* und *Hallo, Berni!* in Bezug auf den Ausspracheunterricht, da dieser von Anfang an ein essenzieller Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein sollte (Hirschfeld 2001: 875-876). Beide Lehrwerke sind im Jahr 2018 herausgekommen und sind für den frühen Anfangsunterricht (1. und 2. Klasse) gedacht. Bis zum Jahr 2018 haben die meisten finnischen Schüler die erste Fremdsprache (A1-Sprache) in der 3. oder 4. Klasse angefangen, aber wegen der von der finnischen Regierung eingeführten Reform beginnen alle Erstklässler ab Herbst 2019 die A1-Sprache in der ersten Klasse, und deshalb wurden auch neue finnische DaF-Lehrwerke für die Klassen 1 und 2 erstellt.

Die vorliegende Arbeit behandelt also die Frage, wie die Aussprache in den Lehrwerken *Los!* und *Hallo, Berni!* behandelt wird. Um das herauszufinden, wird eine Lehrwerkanalyse durchgeführt. Die Analyse geht auf die folgenden quantitativen und qualitativen Untersuchungsfragen ein:

1. Wie oft wird die Aussprache in den Lehrwerken behandelt?
2. Welche phonetischen Inhalte werden behandelt?
3. Inwieweit werden die Phonem-Graphem-Beziehungen dargestellt? Wird die IPA-Transkription verwendet?
4. Was für Übungen gibt es zur Aussprache?
5. Was sagen die Lehrerhandbücher über die Aussprache?
6. Wie unterscheiden sich die zwei Lehrwerke in Bezug auf den Ausspracheunterricht?

In dieser Arbeit wird der theoretische Hintergrund in einen phonetischen (Kapitel 2) und einen didaktischen (Kapitel 3) Teil aufgeteilt. Im phonetischen Teil wird zuerst der Begriff Phonetik definiert und danach werden die für das Aussprachelernen wichtigen Aspekte Segmentalia und Suprasegmentalia, Phonem-Graphem-Beziehung und Transkription beleuchtet. Um die wichtigsten Unterschiede zwischen der finnischen und deutschen Phonetik zu erläutern, werde ich anschließend die finnische und deutsche Phonetik kurz vergleichen. Dadurch wird auch dargestellt, welche phonetischen Aspekte

für die finnischsprachigen DaF-Lerner am schwierigsten sind. Im didaktischen Teil wird die Wichtigkeit des Aussprachelernens begründet und darauffolgend ein kurzer Überblick darüber gegeben, welche Rolle die Aussprache im Lehrplan für die finnische Grundschule spielt. Im Weiteren werden die Aussprachefertigkeiten Hören und Sprechen dargestellt und schließlich stelle ich eine Übungstypologie der Ausspracheübungen vor.

Im Analyseteil werden zuerst das Material und die Methode dieser Analyse vorgestellt. Darauffolgend wird auf die sechs Untersuchungsfragen eingegangen. Zum Schluss werden die Ergebnisse der Analyse diskutiert.

## 2 Phonetik

### 2.1 Der Begriff Phonetik

Im Bereich Deutsch als Fremdsprache gelten Phonologie und Phonetik als wichtige Grundlagendisziplinen. Sie hängen eng miteinander zusammen und sind aufeinander bezogen. (Hirschfeld/Reinke 2016: 55)

Die Phonologie ist eine linguistische Disziplin, die die Funktionen und die Systemregeln segmentaler und suprasegmentaler Merkmale sowie Einheiten im Sprachsystem untersucht. Die Phonologie beschäftigt sich im segmentalen Bereich mit *Phonemen* (Vokale und Konsonanten), den kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten eines Sprachsystems. (Hirschfeld/Stock 2013: 28, Hirschfeld/Reinke 2016: 56) Als Beispiel für die bedeutungsunterscheidende Funktion der Phoneme geben Hirschfeld und Stock (2013: 28) das Minimalpaar *Hand* – *Rand*, wo die Wörter sich durch Konsonantenphoneme unterscheiden. In der Transkription stehen die Phoneme in Schrägstrichen, z. B. /r/, /l/ (Hirschfeld/Reinke 2016: 56). Der suprasegmentale Bereich der Phonologie behandelt die Funktion phonemüberschreitender Merkmale wie Melodie, Lautheit (subjektives Empfinden) bzw. Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit, Dauer und Sprechspannung als auch ihre Kombination und Funktion bei Akzentuierung, Rhythmisierung und Gliederung (Hirschfeld/Stock 2013: 28, Hirschfeld/Reinke 2016: 56). Die kleinste solche phonemübergreifende Merkmale tragende Einheit ist die Silbe. Auf diese Art, durch eine unterschiedliche Akzentuierung der Silben, unterscheiden sich die Wörter *August* und *August* in ihrer Bedeutung. (Hirschfeld/Reinke 2016: 56)

Phonetik ist einerseits eine linguistische Disziplin (beschreibende/deskriptive oder kontrastive Phonetik). Andererseits kann man genaue konkrete segmentale und suprasegmentale Einheiten und Merkmale der gesprochenen Sprache auch mithilfe naturwissenschaftlicher Methoden untersuchen. Artikulatorische oder physiologische Phonetik untersucht die Hervorbringung von konkreten segmentalen und suprasegmentalen Einheiten, wohingegen sich die auditive oder perzeptive Phonetik mit deren Wahrnehmung und die akustische Phonetik sich mit deren Schallsignalstruktur beschäftigt. (ebd.)

Im segmentalen Bereich beschäftigt sich die Phonetik mit *Laute* (Phone), *Allophonen* und deren Verbindungen. Ein Phonem wird als ein Laut (Vokal oder Konsonant) realisiert. (ebd.: 57) Der Laut ist die kleinste Einheit, die artikulatorisch, auditiv und akustisch analysiert werden kann (Hirschfeld/Stock 2013: 29, Hirschfeld/Reinke 2016: 57). Als Beispiel hierfür erwähnen Hirschfeld und Reinke (2016: 57) das Phonem /r/, das in dem Wort *Reise* mit einem Zungenspitzen-r gesprochen und somit konkret realisiert wird. Es gibt auch Phonemvarianten, die keine bedeutungsunterscheidende Wirkung haben. Solche Phonemvarianten werden *Allophone* genannt. (Hall et al. 1995: 29, Hirschfeld/Stock 2013: 29, Hirschfeld/Reinke 2016: 57) Beispielsweise unterscheiden sich das Zungenspitzen-r und Zäpfchen-r klar voneinander, aber diese Laute können keinen Bedeutungsunterschied in Wörtern machen (Hall et al. 1995: 29). Man unterscheidet freie, fakultative, kontextunabhängige Varianten, wie z. B. Zungenspitzen-, Reibe- und Zäpfchen-r, sowie kombinatorische Varianten, wie z. B. vokalische und konsonantische r, die von der Lautumgebung abhängen. Die Laute und Allophone werden in der Transkription durch eckige Klammern angezeigt, z. B. [r], [ʀ]. (Hirschfeld/Reinke 2016: 57) Auch die Phonetik, deren kleinste suprasegmentale Einheit die Sprechsilbe ist, behandelt lautübergreifende Merkmale wie Melodie, Dauer, Lautheit, Sprechgeschwindigkeit und Sprechspannung (Hirschfeld/Stock 2013: 29, Hirschfeld/Reinke 2016: 57).

Die sprechwissenschaftliche Phonetik ist eine linguistische Disziplin und bezieht sich auf Mündlichkeit. Sie beschäftigt sich mit den phonologischen und phonetischen Aspekten aller Grundlagen, die für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht im Bereich mündlicher Kommunikation von Bedeutung sind. Sie „umfasst die phonologischen und phonetischen Grundlagen, die Perzeption und Produktion gesprochener Sprache und die konkreten methodisch-didaktischen Anwendungen im Sprachunterricht“.



(Hirschfeld/Reinke 2016: 57) Laut Hirschfeld und Reinke (2016: 57) wird im Bereich Deutsch als Fremdsprache der Begriff Phonetik mit Aussprache gleichgesetzt. Dementsprechend ist in dieser Arbeit immer die sprechwissenschaftliche Phonetik gemeint, wenn der Begriff Aussprache verwendet wird.

## 2.2 Segmentalia und Suprasegmentalia

Die Aussprache lässt sich in zwei Ebenen einteilen, Segmentalia und Suprasegmentalia (Hirschfeld/Reinke 2016: 57). In der Fachliteratur werden die segmentalen Phänomene auch als *Artikulation* und die suprasegmentalen Phänomene als *Prosodie* oder *Intonation* (im weiteren Sinn) bezeichnet (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000, Lintunen 2014). In dieser Arbeit werden die Termini Segmentalia/segmental bzw. Suprasegmentalia /suprasegmental verwendet, wie in der neueren Literatur (vgl. Hirschfeld/Reinke 2016, Dahmen/Hirschfeld 2016). Segmentalia und Suprasegmentalia sind eng miteinander verbunden und beide beeinflussen einander, obwohl sie einzeln betrachtet werden. Wenn es um die Aussprache geht, ist immer beides gemeint. (Dieling/Hirschfeld 2000: 12)

Die segmentale Ebene ist auf einzelne Laute (Vokale und Konsonanten) konzentriert (Hirschfeld/Reinke 2016: 66). Da geht es also um die Lautbildung (Dieling/Hirschfeld 2000: 12). Zu der suprasegmentalen Ebene gehören Sprechmelodie (Intonation im engeren Sinne), Lautheit/Lautstärke, Dauer, Sprechgeschwindigkeit/-tempo, Sprechspannung und Pausen (Hirschfeld/Reinke 2016: 57). Wie Ursula Hirschfeld in der Einführung von *Deutsch lernen mit Rhythmus* von Andreas Fischer (2007: 9) bestätigt, sind diese suprasegmentalen Elemente für die Kommunikation entscheidend. Sie garantieren die Verständlichkeit durch die Strukturierung der Äußerungen, die Hervorhebung des Wichtigen, die Signalisierung der Sachlichkeit oder Emotionalität und die Steuerung des Rollenwechsels im Gespräch. (Fischer 2007: 9)

Obwohl sowohl Segmentalia als auch Suprasegmentalia für die Aussprache wesentlich sind, wird in Lehrbüchern oft stark nur auf die segmentale Ebene, d. h. die Aussprache einzelner Laute, eingegangen (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000, Steiger 2006, Pasanen 2007, Tergujeff 2013, Rentola 2017). Dieling und Hirschfeld (2000: 32) weisen darauf hin, dass eigentlich die Suprasegmentalia im Unterricht im Vordergrund stehen sollten und die Schüler eher diese richtig beherrschen sollten als nur die einzelnen Laute (vgl. auch Cauneau 1992: 29). Des Weiteren meinen Dieling und Hirschfeld (2000: 32), dass der

Hörer Abweichungen einzelner Laute eher verarbeiten kann und diese somit toleriert werden, als Fehler beim Sprechrhythmus, beim Wort- und Satzakzent oder bei der Sprechmelodie (vgl. auch Steiger 2006 und Lex 2010).

## 2.3 Phonem-Graphem-Beziehung

Obwohl die Phonetik oft nur mit mündlichem Sprachgebrauch, Hören und Sprechen, in Verbindung gebracht wird, ist sie auch mit der Orthografie verbunden, denn das Schreiben einer Sprache beeinflusst immer auch das Sprechen (Dieling 1992: 14).

Wie schon oben in dieser Arbeit erklärt, ist das Phonem die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der gesprochenen Sprache (vgl. Kap. 2.1). Auf der orthografischen Ebene, im Schriftsystem, nennt man die kleinste distinktive Einheit *Graphem* (Hall et al. 1995: 30, Hirschfeld/Reinke 2016: 82). Sie repräsentiert ein Phonem bzw. eine Phonemfolge (Hirschfeld/Reinke 2016: 82). Der Buchstabe ist eine grafische Umsetzung eines Graphems, wie auch ein Laut eine Realisierung eines Phonems ist. Ein Graphem kann mehrere Buchstaben enthalten, beispielsweise <sch>, oder aber auch aus unterschiedlichen Buchstabenvarianten, z. B. großen und kleinen Buchstaben, bestehen. (ebd.) Grapheme werden durch spitze Klammern angezeigt, z. B. <s>, <g> (Hall et al. 1995: 30, Hirschfeld/Reinke 2016: 82).

Weil die Phonem-Graphem-Beziehungen in verschiedenen Sprachen sehr unterschiedlich sind, können sie Schwierigkeiten beim Lernen der Aussprache verursachen (Lintunen 2014: 175). Laut Hall et al. (1995: 27) sind die natürlichen Sprachen ursprünglich in gesprochener Form entstanden. Erst später entwickelten sich auch schriftliche Formen, bei denen in den alphabetischen Schriftsystemen die Buchstaben die Laute direkt repräsentieren sollen, was aber nicht immer der Fall ist. Z. B. Englisch hat ein sehr unregelmäßiges Schriftsystem, wohingegen im Finnischen die Phonem-Graphem-Beziehung sehr lauttreu ist, d. h. im Finnischen wird i. d. R. so gesprochen wie geschrieben wird (Hall et al. 1995: 27, Lintunen 2014: 175). Das Deutsche wiederum befindet sich etwa in der Mitte dieser Skala (Hall et al. 1995: 27). Der Grund, warum das Finnische zum größten Teil eine derart lauttreue Sprache ist, liegt darin, dass sich die Schreibkonventionen des Finnischen relativ spät etabliert haben (Suomi et al. 2006: 255).

Wegen der derart lauttreuen Phonem-Graphem-Beziehung des Finnischen kann es für die finnischen Sprachlernenden sehr schwierig sein zu verstehen, dass nicht in allen Sprachen die Laute den Buchstaben völlig entsprechen. Deshalb sollten die Phonem-Graphem-Beziehungen im Unterricht berücksichtigt werden, indem die Unterschiede zwischen dem Sprechen und Schreiben hervorgehoben werden. (Lintunen 2014: 175)

Beispiele für die in der deutschen Sprache fehlenden Übereinstimmungen in den Phonem-Graphem-Beziehungen sind die Repräsentation desselben Phonems durch verschiedene Grapheme (*Vater* – *Fahne* – *Phantasie*, *kam* – *Saal* – *nahm*), die Repräsentation unterschiedlicher Phoneme durch dasselbe Graphem (*Vater* – *Vase*, *so* – *das* – *Stein*), die Repräsentierung von zwei Phonemen durch ein einziges Graphem (*Zoo* (*t + s*), *Hexe* (*k + s*)), und die Repräsentierung eines Phonems durch zwei oder mehrere Buchstaben (*Chor* – *Lack*, *Bach*, *Frisch*). (Hall et al. 1995: 27)

## 2.4 Transkription

Mit Transkription ist die Wiedergabe der Aussprache mit phonetischen Transkriptionszeichen gemeint (Hirschfeld 2010: 343). Die Zeichen des Internationalen Phonetischen Alphabets (IPA), in dem es für jeden Laut ein eigenes Zeichen des griechischen oder lateinischen Alphabets gibt (Rische 2010: 144), sind am weitesten verbreitet und werden am häufigsten verwendet, aber es gibt auch andere, volkstümlichere Transkriptionen, wo die Laute der Fremdsprache durch Buchstaben der Muttersprache wiedergegeben werden. Als ein Beispiel für eine solche volkstümliche Transkription kann *Auf Wiedersehen* für englische Deutschlernende als [owfveeder-zayn] geschrieben werden. (Dieling/Hirschfeld 2000: 37) Dieling (1992: 28) ist der Meinung, dass im Fremdsprachenunterricht nur die IPA-Transkription verwendet werden sollte, weil sie weit verbreitet ist und auch in fremdsprachigen Wörterbüchern angewandt wird. Mit der IPA-Transkription können aber nur Laute und Wortakzent dargestellt werden – Intonation, Pausen und andere suprasegmentale Merkmale können damit nicht abgebildet werden (Dieling/Hirschfeld 2000: 40).

Die Verwendung von Transkription im DaF-Unterricht ist umstritten, da dies als zusätzliche Belastung empfunden werden kann, während es anderen als Hilfsmittel dient, worauf sie nicht verzichten können. Der Gebrauch von Transkription kann am Anfang verwirrend sein, aber die zum Teil komplizierten Phonem-Graphem-Beziehungen im

Deutschen, die sich in der schriftlichen Form nicht erkennen lassen, können ohne Transkription meist nicht dargestellt werden. (Dieling 1992: 27-28) Ein Beispiel dafür ist der Unterschied zwischen Weg [e:] und weg [ɛ] (Dieling/Hirschfeld 2000: 41). Dieling und Hirschfeld (2000: 41-42) meinen, dass die Transkription schon am Anfang des Fremdsprachenunterrichts eingeführt werden sollte, aber dass ein passives Beherrschen für Schüler ausreichend ist.

## **2.5 Deutsch und Finnisch im Kontrast**

### **2.5.1 Konsonanten**

Konsonanten sind Laute, die durch eine Verschluss- oder Engebildung im Mund entstehen (Reinke 2010: 165, Hall et al. 1995: 36). Verglichen mit dem Finnischen hat das Deutsche viele Konsonanten. In den deutschsprachigen Äußerungen bilden Konsonanten 61% der Laute, wohingegen die entsprechende Zahl in den finnischsprachigen Äußerungen nur bei 49,5% liegt (Hall et al. 1995: 35). Im Deutschen kommen insgesamt 21 bedeutungsunterscheidende Konsonantenphoneme vor (Hirschfeld/Stock 2013: 31, Rausch/Rausch 1993: 29) oder, wenn man auch die Affrikaten dazu rechnet, 24 (Hall et al. 1995: 87). Im Finnischen gibt es verschiedene Ansätze die Anzahl der Konsonantenphoneme zu bestimmen und daher variiert jene von Forscher zu Forscher. Laut Laaksonen und Lieko (2013: 15) gibt es in der finnischen Standardsprache 13 Konsonantenphoneme und vier sekundäre Phoneme (/b, g, f, ʃ/) die nur in Lehnwörter auftreten. Bei Hall et al. (1995: 87) ist die Anzahl auch 13 und sie weisen darauf hin, dass die meisten finnischen Konsonantenphoneme im Wortinnern sowohl kurz als auch lang vorkommen können. Laut Suomi et al. (2008: 23-25) gibt es in der finnischen Standardsprache 11 Konsonantenphoneme und sechs Phoneme (/ŋ, d, f, b, g, ʃ/), die nur in gewissen Sprachvarianten auftreten.

Für das Verständnis des Deutschen spielen die Konsonanten eine wichtigere Rolle als die Vokale und gerade deswegen ist eine gute Aussprache der Konsonanten entscheidend (Hall et al. 1995: 35-36).

Die deutschen Konsonanten können mithilfe folgender distinktiven Merkmale gebildet und unterschieden werden: *die Artikulationsstelle* (labial, alveolar, präpalatal, palatal, velar, glottal), *die Artikulationsart* (plosiv, frikativ, nasal, lateral) und *die Spannung*

(fortis, lenis) (Hirschfeld/Stock 2013: 31, Hirschfeld/Reinke 2016: 72). Die Spannung ist im Deutschen darüber hinaus mit der Stimmbeteiligung verbunden: Die Fortiskonsonanten sind stimmlos und die Leniskonsonanten, abhängig von der Position, entweder stimmlos oder stimmhaft (Hirschfeld/Stock 2013: 31, Hirschfeld/Reinke 2016: 72).

Im Folgenden werden die wichtigsten der für finnische Deutschlernende möglicherweise schwierigen Aspekte deutscher Konsonanten dargestellt.

Viele Grapheme werden im Deutschen anders ausgesprochen als im Finnischen. Besonders bei den Obstruenten (/p, t, k, b, d, g, f, v, s, z, ʃ, ʒ, ç, j, x, ʁ/) unterscheiden sich das Finnische und das Deutsche zum Teil deutlich. Die für das Deutsche typische Unterscheidung zwischen gespannten und ungespannten Obstruenten kennt man im Finnischen nicht und deshalb ist das etwas, was im Unterricht gelernt werden muss. Für die Aussprache der stimmlosen Obstruenten braucht man im Deutschen mehr Kraft und Muskelspannung als für die stimmhaften Obstruenten. D. h., dass die Artikulationsspannung bei den stimmlosen Obstruenten größer ist. Deshalb heißen die stimmlosen Obstruenten Fortis und die stimmhaften Lenis. Dieser Lenis-/Fortis-Unterschied ist im Deutschen stärker als im Finnischen. Bei den Plosiven lassen sich die finnischen Plosive in Bezug auf die Artikulationsspannung zwischen den deutschen Plosivpaaren einordnen. Deswegen muss bei der Aussprache der deutschen Plosive /p, t, k/ die Spannung viel stärker und bei /b, d, g/ geringer sein als im Finnischen. (Hall et al. 40-87) Hier erwähnen Hall et al. (1995: 51) als Beispiel, dass, wenn die Artikulationsspannung nicht stark genug ist, ein Deutschsprachiger *Gebäck* statt *Gepäck* hört. Wie bei den Plosiven ist auch bei den Frikativen eine richtige Artikulationsspannung wichtig, um z. B. den Unterschied zwischen *Vetter* und *Wetter* zu machen (ebd.: 54). Da ist auch eine im Vergleich zum Finnischen andere Aussprache des <v> als /f/ wesentlich. Mit Fortis-Plosiven /p, t, k/ ist im Deutschen oft eine Behauchung verbunden, die die Deutschlernenden erst lernen müssen. Bei den Fortis- und Lenislauten muss man auch die Auslautverhärtung lernen. Im Deutschen kann es im Auslaut nur Fortislaute geben und deshalb werden [b, d, g, v, z und ʒ] im Wort- und Silbenauslaut zu [p, t, k, f, s, und ʃ]. (ebd.: 41, 51, 54)

Weil das Deutsche deutlich mehr Konsonantenphoneme als das Finnische besitzt, müssen die finnischsprachigen Deutschlernenden auch völlig neue Laute lernen. Laute, die es im Finnischen nicht gibt, die aber im Deutschen vorkommen, sind /ç, x, z, ʃ, ʒ, p̥f, t̥s, t̥ʃ, d̥ʒ/.

(ebd.: 57, 62, 84) [ç] („ich-Laut“) und [x] („ach-Laut“) sind eigentlich Allophone des Phonems /x/ (ebd.: 59), aber sie lassen sich sprechwissenschaftlich gesehen auch als eigenständige Phoneme bezeichnen (Hirschfeld/Stock 2013: 32).

Außerdem ist noch die Aussprache des /r/ im Deutschen und Finnischen teilweise unterschiedlich. Im Finnischen gibt es nur ein korrektes Allophon für /r/, nämlich den apikalen Vibranten bzw. das Zungenspitzen-r [r]. Im Deutschen kommen auch die Allophone uvularer Vibrant bzw. Zäpfchen-r [ʀ] (regional), uvularer Frikativ [ʁ] bzw. Reibe-r (regional) und vokalisiertes /r/ [ʁ] (kontextuell) vor. (Hall et al. 1995: 75-80)

Im Deutschen kommen außerdem viele für Finnischsprachige unbekannte Verbindungen und Häufungen von Konsonanten vor. Um diese zu beherrschen, müssen die Lernenden sich an neue, unbekannte Sprechbewegungsabläufe gewöhnen. (Hyvärinen 2001: 429, Hall et al. 1995: 87) Besonders schwierig sind Häufungen von /f/ und /v/ in einem Wort, wie z. B. *verwalten* und Häufungen verschiedener Sibilanten, wie z. B. *Französisch* (Hall et al. 1995: 54, 58).

## 2.5.2 Vokale

Vokale sind Laute, die im Unterschied zu Konsonanten ohne eine Behinderung des Luftstroms durch Verschluss oder Engebildung mit Reibe-Effekt gebildet werden. Anders als die Konsonanten können die Vokale an jeder Position in der Silbe vorkommen. (Hall et al.: 1995: 89) Die deutschen Vokale können durch folgende distinktive Merkmale und deren spezifische Verbindung gebildet und voneinander unterschieden werden: *die Quantität* (lang, kurz), *die Qualität* (gespannt, ungespannt), *der Grad der Zungenhebung* (hoch, mittelhoch, flach), *die Richtung der Zungenhebung* (vorn, zentral, hinten) und *die Lippenrundung* (gerundet, ungerundet) (Hirschfeld/Stock 2013: 29).

Beide Sprachen, das Finnische und das Deutsche, haben ziemlich viele Vokalphoneme (Hall et al. 1995: 128). Im Deutschen gibt es 20 Vokalphoneme, von denen 16 Monophthonge und vier Diphthonge sind (Rausch/Rausch 1993: 25-27, Hall et al. 1995: 93, 123, Hirschfeld/Stock 2013: 29-30). Das Finnische besitzt 26 Vokalphoneme, von denen acht Monophthonge und 18 Diphthonge sind (Laaksonen/Lieko 2003: 15, 160, Hyvärinen/Piitulainen 2010: 569). Beide Sprachen kennen den Unterschied zwischen kurzen und langen Monophthongen, was als quantitative Unterscheidung bezeichnet wird. Das Deutsche macht auch eine Unterscheidung nach Grad der

Artikulationsspannung (gespannte, ungespannte, reduzierte), also noch eine qualitative Unterscheidung. Eine solche qualitative Unterscheidung der Vokale, die eine distinktive Funktion hat, kennt man im Finnischen nicht, sondern alle Monophthonge werden mit mittelstarker Artikulationsspannung gebildet. (Hall et al. 1995: 128-129) Als nächstes werden die wichtigsten der möglichen Problembereiche bei den Vokalen für die finnischen Deutschlernenden dargestellt.

Die qualitative Unterscheidung der Vokale kann für die finnischen Deutschlernenden herausfordernd sein (Hall et al. 1995: 129). Laut Hyvärinen (2001: 429) sind die deutschen gespannten Langvokale für Finnischsprachige schwierig. Beispielsweise ist das deutsche /e:/ ein Problemlaut für die finnischsprachigen Deutschlernenden (Dieling 1992: 79, Hall et al. 1995: 101). Das deutsche /e:/ ist gespannt und halbgeschlossen und das finnische /ɛ:/ wiederum offener und nur mit mittelstarker Spannung gebildet. Z. B. das finnische Wort *tee* [tɛ:] und das deutsche Wort *Tee* [te:] werden unterschiedlich ausgesprochen. Die deutschen Laute /ɛ/ und /ɛ:/ dagegen bereiten i. d. R. keine Probleme, weil die entsprechenden Laute im Finnischen eine hohe Ähnlichkeit aufweisen. (Hall et al. 1995: 100-103) Die Differenzierung der verschiedenen e-Laute kann aber trotzdem für die finnischsprachigen Lernenden schwierig sein (Hyvärinen 2001: 429). Woran sich die finnischsprachigen Lerner bei den e-Lauten auch gewöhnen müssen, ist die Tatsache, dass im Deutschen das Graphem <ä> als [ɛ] gesprochen wird und nicht als [æ] wie im Finnischen (Hall et al. 1995: 102).

Ein anderer Problemlaut für die finnischsprachigen Lerner ist /ø:/, weil es im Finnischen keinen entsprechenden Laut gibt. Im Unterschied zum finnischen langen [œ:] hat es einen deutlich geringeren Öffnungsgrad, einen größeren Spannungsgrad und ähnelt fast dem finnischen /y/. (ebd.: 106-107)

Der dritte Problemlaut ist das deutsche /o:/, das im Finnischen nicht vorkommt. Das deutsche /o:/ ist gespannt und halbgeschlossen, während das lange finnische [ɔ:] viel offener ist. Das deutsche /o:/ ähnelt eher dem finnischen /u/ als dem /ɔ/. (ebd.: 112-113)

Die reduzierten Monophthonge [ɐ] (ein Allophon des Konsonanten /r/) und /ə/, die im Deutschen häufig vorkommen, fehlen im Finnischen völlig und können deshalb Probleme verursachen. Diese zwei, oft im Auslaut vorkommende, Vokale muss man, um Fehlinterpretationen zu verhindern, gut beherrschen und unterscheiden können. So unterscheiden sich beispielsweise die Wörter *bitte* [ˈbitə] und *bitter* [ˈbitɐ]. (ebd.: 117-121)

Was noch ein möglicher Problembereich für die finnischsprachigen Deutschlernenden sein kann, sind die deutschen ungespannten Phoneme. Diese werden offener und mit geringerer Spannung gebildet. Der Schwerpunkt bei der Übung deutscher Vokale sollte bei finnischsprachigen Deutschlernenden auf der Variierung der Artikulationsspannung liegen. Dies beruht darauf, dass das Finnische bei den Vokalen keine Qualitätsunterschiede kennt. Finnischsprachige Deutschlernende müssen also stark gespannte, ungespannte und reduzierte Laute produzieren lernen und auch üben, an welchen Stellen diese anzuwenden sind. (ebd.: 94, 129)

In den folgenden Vokalvierecken (Abb. 1 und 2) sind die finnischen und deutschen Monophthonge abgebildet.

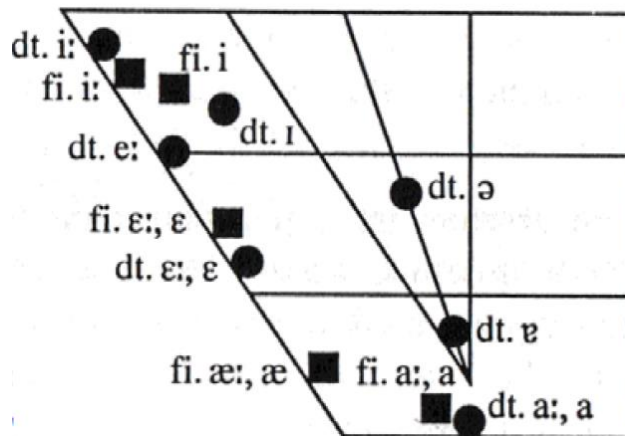


Abb. 1: Die ungerundeten deutschen und finnischen Monophthonge. (Hall et al. 1995: 130)

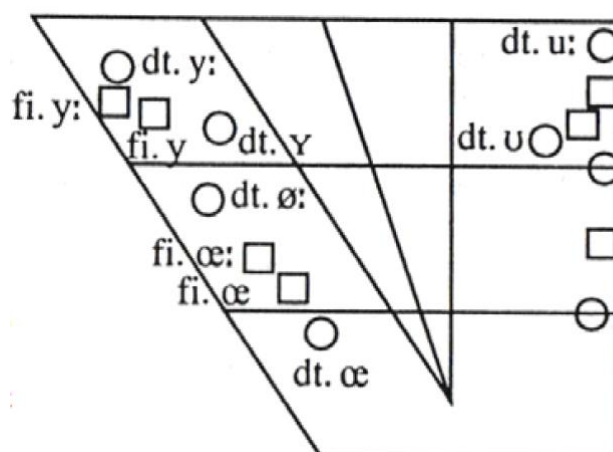


Abb. 2: Die gerundeten deutschen und finnischen Monophthonge. (Hall et al. 1995: 130)



Im Deutschen und im Finnischen gibt es neben den Monophthongen auch Diphthonge, also unteilbare Vokallaute. Im Deutschen kennt man vier Diphthonge: /aɪ/, /aʊ/, /ɔɪ/ und /uɪ/. (Hall et al. 1995: 122-123) Letzterer ist von geringer Bedeutung, da er laut Hall et al. (1995: 123) eigentlich nur in den Ausrufen *hui* und *pfui* zu finden ist. Für die Finnischsprachigen verursacht /ɔɪ/ am meisten Probleme, weil dieser Diphthong im Vergleich zur finnischen Entsprechung offener ist und mit runderen Lippen endet. Bei /ɔɪ/ ist auch die Phonem-Graphem-Beziehung schwierig für die Finnischsprachigen, da es mit <eu> und <äu> geschrieben werden kann und so vor allem von Anfängern häufig fehlerhaft als [ɛu] oder [æy] gesprochen wird. (ebd.: 126-127)

### 2.5.3 Suprasegmentalia

Wie schon im Kapitel 2.2 dargestellt wurde, gehören zu den suprasegmentalen Merkmalen einer Sprache Sprechmelodie (Intonation im engeren Sinne), Lautheit/Lautstärke, Dauer, Sprechgeschwindigkeit/-tempo, Sprechspannung und Pausen. Da dieser Bereich sehr umfangreich ist, können nicht alle Unterschiede zwischen dem Finnischen und Deutschen erläutert werden, sondern es wird nur eine Übersicht über die wichtigsten Unterschiede gegeben.

In ihrer Gänze sind Finnisch und Deutsch in den Suprasegmentalia sehr unterschiedlich, was natürlich bei den finnischsprachigen Lernenden für große Schwierigkeiten sorgen kann (Dieling 1992: 78-79). Auf der Wortebene unterscheiden sich das Finnische und das Deutsche insofern, dass im Finnischen immer die erste Silbe den Wortakzent trägt (Hall et al. 1995: 131, Laaksonen/Lieko 2003: 22, Suomi et al. 2008: 75). Im Deutschen gibt es dagegen einen freien Akzent und die Akzentunterschiede dienen zur Identifizierung verschiedener Lexeme (Bußmann 2008: 22-23). Dadurch kann eine falsche Betonung, z. B. *‘umgehen* und *um‘gehen*, zu einem Missverständnis führen und deshalb ist es wichtig, die richtige Stelle des Akzents zu lernen (Hall et al. 1995: 131, 133).

Was die Sprechmelodie betrifft, so ist sie im Finnischen im Vergleich zum Deutschen ziemlich monoton (Dieling 1992: 78, Hall et al. 1995: 173, Hyvärinen/Piitulainen 2010: 570). Im Finnischen ist die Satzintonation i. d. R. sinkend (oder steigend-sinkend), was auch in Fragesätzen der Fall ist. In finnischen Fragesätzen wird die Frage anstatt durch steigende Intonation durch Partikeln oder Fragewörter markiert. (Suomi et al. 2006: 240-242) Im Deutschen gibt es auch keine steigende Frageintonation in allen Fragen, aber in

Entscheidungsfragen ist die Intonation normalerweise steigend (Hall et al. 1995: 159). Laut Hyvärinen (2001: 430) kann diese steigende Frageintonation für Finnischsprachige sehr schwierig sein – solche gibt es laut Dieling (1992: 78) nämlich im Finnischen nicht. Außerdem gehört das Finnische zu den schwachzentralisierenden (silbenzählenden) Sprachen, in der die Sprechenergie regelmäßig über die Silben verteilt ist und sämtliche Silben ein relativ großes Gewicht haben. Dementsprechend prägt der Silbenrhythmus das Finnische. Wegen der vielen Akzentsilben und der Anfangsbetonung der Wörter und Sätze kann der Sprechrhythmus des Finnischen als Stakkatorhythmus bezeichnet werden. Das Deutsche wiederum gehört zu den starkzentralisierenden (akzentzählenden) Sprachen. Das heißt, dass der Rhythmus nicht vom Silbenrhythmus, sondern vom Satzakzent bestimmt wird. Im Deutschen ist die Sprechenergie stark auf Sinnsilben fokussiert, die Satzakzente tragen, und es gibt deshalb zwischen betonten und unbetonten Silben einen großen Gewichtsunterschied. (Hall et al. 1995: 147-148, 173) Die finnischen Melodieintervalle sind, verglichen mit dem Deutschen, ziemlich klein und gering und die Kontraste zwischen akzentuierten und nichtakzentuierten Einheiten sind nicht so stark (Dieling 1992: 78). Weil im Deutschen nur wenige klare Akzente gesetzt werden und die Wörter dazwischen nur leicht und schnell gesprochen werden, sprechen die Deutschen im Legatorhythmus (Hall et al. 1995: 148, 173).

### **3 Ausspracheunterricht**

#### **3.1 Wichtigkeit der Aussprache**

Die Aussprache ist ein wichtiger Bereich einer Sprache. Sie prägt jede Äußerung des Sprechers und ist somit nie zu vermeiden, wenn man spricht (Hall et al. 1995: 14). Die Aussprache hat einen Einfluss sowohl darauf, wie der Sprecher verstanden wird (Hall et al. 1995: 14, Storch 1999: 104, Lintunen 2014: 166), als auch darauf, wie er durch Gesprächspartner sozial bewertet wird (Hall et al. 1995: 14, Storch 1999: 104).

Eine fehlerhafte oder abweichende Aussprache kann die Verständlichkeit einer Aussage und somit die ganze Kommunikation wesentlich behindern (Hall et al. 1995: 14, Storch 1999: 104, Iivonen 2005: 51, Lintunen 2014: 166). Missverständnisse können sowohl durch Fehler im segmentalen als auch im suprasegmentalen Bereich verursacht werden.

Auf der segmentalen Ebene sind die Minimalpaare, wo ein Phonem einen Bedeutungsunterschied macht, ein gutes Beispiel. (Lintunen 2014: 166) Ein Beispiel dazu im Deutschen wäre z. B. das Minimalpaar *lieben* und *leben*. Auf der suprasegmentalen Ebene kann z. B. eine fehlerhafte Intonation eine Frage in eine Behauptung oder Aufforderung verändern (Lintunen 2014: 166). Oft werden das Verstehen und Verstandenwerden durch Abweichungen in der Aussprache sogar stärker gehindert, als durch Fehler in Lexik oder Grammatik. Auch eine perfekte Grammatik nützt nichts, wenn wegen einer falschen Intonation der Sinn der Äußerung falsch verstanden wird. (Dahmen/Hirschfeld 2016: 3-4) Laut Lintunen (2014: 166-167) gilt es jedoch zu berücksichtigen, dass eine phonetisch „fehlerfreie“ Aussprache selten möglich ist und man in der Kommunikation vor allem den Inhalt berücksichtigen sollte. In natürlicher Sprache verschmelzen die Laute, besonders wenn man schnell spricht und nur ziemlich selten verändert sich die Bedeutung einer Aussage allein durch Minimalpaar-Fehler. Vereinzelte Aussprachefehler führen seltener zu Missverständnissen, aber wenn es Probleme in mehreren Bereichen, z. B. in Sprechrhythmus, Intonation, Verbindung der Wörter usw. gibt, kann die Aussprache schon einen entscheidenden Einfluss auf die Verständlichkeit und das Verstandenwerden haben. (ebd.)

Die Aussprache beeinflusst auch die Bewertung eines Sprechers, weil der Hörer den Sprecher auf Grund der Aussprache subjektiv bewertet (Hirschfeld 1995: 12, Lenk 1997: 128, Lintunen 2014: 167). Durch eine gute Aussprache wird der Sprecher sozial positiv bewertet, wohingegen eine schlechte Aussprache die sozialen Kontakte des Sprechers negativ beeinflussen kann (Hall et al. 1995: 14, Lenk 1997: 128, Storch 1999: 104, Iivonen 2005: 51, Hirschfeld/Reinke 2013: 73). Im Bereich Grammatik und Lexik kann der Sprecher absichtlich nur solche Konstruktionen und Vokabeln benutzen, die ihm bekannt sind, aber in der Aussprache kann nichts vermieden werden (Hall et al. 1995: 14). Es kann sein, dass die Sprachkenntnisse des Sprechers allein durch die Aussprache bewertet werden, unabhängig davon, wie gut der Sprecher Grammatik oder Lexik beherrscht (Lintunen 2014: 167).

Aus all diesen Gründen spielt die Aussprache auch beim Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle. Ein wichtiger Unterschied zur Grammatik und Lexik liegt darin, dass im Bereich Aussprache alle Laute, Lautverbindungen und Intonationsmodelle schon von Anfang an im Unterricht gebraucht werden. Bei Grammatik und Lexik wird auf der späteren Stufe immer Neues beigebracht, aber Vokale, Konsonanten, Akzentstrukturen

und Melodieverläufe sind unmöglich nur teilweise einzuführen – sie sind alle schon in den ersten Äußerungen anzutreffen. (Hirschfeld 2001: 876, 2007: 278) Laut Hirschfeld (2001: 875-876) wäre es wichtig, schon im Anfängerunterricht an der Aussprache systematisch zu arbeiten, weil da die Grundlagen für die phonetischen Fertigkeiten gelegt werden und eine fehlerhafte Aussprache später nur schwer zu korrigieren ist (vgl. auch Dieling 1992: 50).

### **3.2 Aussprachelernen im Lehrplan für die finnische Grundschule**

In Finnland wird der Unterricht in den Schulen durch Lehrpläne geleitet. Die staatlichen Lehrpläne, die eine einheitliche Grundlage für alle Schulen in Finnland darstellen, bestimmen die zentralen Ziele und Inhalte des Unterrichts. Auf Grund der staatlichen Lehrpläne erstellen die Unterrichtsdurchführenden Institutionen (Gemeinden oder Schulen) regionale bzw. schulspezifische Lehrpläne, die spezifischer die regionalen Bedürfnisse und Aspekte berücksichtigen und somit den Unterricht noch genauer regulieren. (OPH 1) Neue Lehrpläne werden ungefähr alle zehn Jahre veröffentlicht und dann werden in der Regel auch neue Lehrbücher publiziert, um den Anforderungen der neuen Lehrpläne gerecht zu werden.

Die staatlichen Lehrpläne beinhalten für jedes Schulfach eine Beschreibung der Zielsetzung, der zentralen Inhalte sowie der Bewertungskriterien. Für die Fremdsprachen, außer Englisch und Schwedisch, gibt es keine sprachspezifischen Beschreibungen, aber für die verschiedenen Lehrgänge (A- und B-Lehrgänge) gibt es eigene Vorgaben. In der 1.-5. Klasse beginnende Fremdsprachen entsprechen einem A-Lehrgang. (POPS 2014)

Weil die meisten finnischen Schüler bis zum Jahr 2018 die erste Fremdsprache in der 3. oder 4. Klasse angefangen haben, stand im neuesten Lehrplan bis zum Frühling 2019, dass der Fremdsprachenunterricht in der 1. und 2. Klasse den Anweisungen der 3.-6. Klasse in einer für die Altersgruppe angemessenen Art und Weise entsprechen soll (POPS 2014: 127). Genauere Anweisungen für die erste und zweite Klasse, entsprechend dem per Reform eingeführten vorgezogenen Fremdsprachenunterricht, wurden im Mai 2019 veröffentlicht (OPH 2). Weil *Los!* und *Hallo, Berni!* schon im Jahr 2018 herausgekommen sind, sind sie basierend auf den Anweisungen des Lehrplans vom Jahr

2014 erstellt worden, ohne die neuen genaueren Anweisungen aus dem Jahr 2019. Deshalb werden hier beide Anweisungen vorgestellt.

Der neueste Lehrplan für die Grundschule wurde im Jahr 2014 veröffentlicht. Im Gegensatz zum vorherigen Lehrplan aus dem Jahr 2004 legt der neue Lehrplan auch Wert auf die Aussprache (POPS 2004, POPS 2014). Als Ziele für den A-Lehrgang in der 3.-6. Klasse wird angegeben, dass die Schüler viele Möglichkeiten für das Üben des Sprechens und der Aussprache haben sollten. (POPS 2014: 224)

„Ziel 11 ist, den Lernenden ausgiebig Gelegenheit zu geben ein im Umfang der Altersstufe angemessenes Sprechen und Schreiben zu üben und dabei auch auf die Aussprache und die für den Textinhalt relevanten Strukturen zu achten.“<sup>1</sup> (POPS 2014: 224, übersetzt von Marika Koiranen)

Zentrale Inhalte in den Klassen 3-6 sind u. a. ein umfangreiches Beobachten sowie Üben der Aussprache, inklusive Intonation, Wort- und Satzakzent sowie Sprechrhythmus. Auch die Identifizierung der phonetischen Transkription der Zielsprache und die Verwendung der neuen Buchstaben sollten geübt werden. (POPS 2014: 224-225)

„Aussprache sowie Wort- und Satzakzent, Sprechrhythmus und Intonation werden in größerem Maße beobachtet und geübt. Das Erkennen der phonetischen Transkription der Zielsprache sowie die Produktion der benötigten Schriftzeichen werden geübt.“<sup>2</sup> (POPS 2014: 225, übersetzt von Marika Koiranen)

Im Vergleich zu den Anweisungen der 7.-9. Klasse für den A-Lehrgang wird das Üben der Aussprache in den Klassen 3-6 etwas mehr betont. In den Anweisungen wird ein Ziel über die Aussprache für die Klassen 7.-9. angegeben, und zwar, dass man auf die Grundregeln der Aussprache achten soll. (POPS 2014: 353, 356)

In den neuen Anweisungen von 2019 wird beschrieben, dass am Anfang des Unterrichts keine Lese- und Schreibfertigkeiten erfordert werden. Im Unterricht sollte u. a. mündliche Kommunikation in alltäglichen Situationen im Vordergrund stehen. Schüler sollten ermutigt werden, die Sprache vielseitig in unterschiedlichen Kommunikationssituationen zu benutzen. Sie sollten angewiesen werden, einige typische Wörter und Phrasen in

---

<sup>1</sup> „T11 tarjota oppilaalle runsaasti tilaisuuksia harjoitella ikätasolle sopivaa pienimuotoista puhumista ja kirjoittamista kiinnittäen huomiota myös ääntämiseen ja tekstin sisällön kannalta oleellisimpiin rakenteisiin.” (POPS 2014: 224)

<sup>2</sup> „Havainnoidaan ja harjoitellaan runsaasti ääntämistä sekä sana- ja lausepainoa, puherytmiä ja intonaatiota. Harjoitellaan tunnistamaan opiskeltavan kielen foneettisen tarkekirjoituksen merkkejä sekä tuottamaan tarvittavia kirjoitusmerkkejä.” (POPS 2014: 225)

bekannten Situationen, besonders beim Sprechen, zu benutzen und die Aussprache zu üben. Die Aussprache sowie Wort- und Satzakzent, Sprechrhythmus und Intonation sollten viel und vielseitig beobachtet und geübt werden. Wortschatz und Grammatik sollten in Kommunikation geübt werden, z. B. mit Hilfe von Bildern, Liedern, Spielen, Reimen und Theater. Das Hören der Aussprache sowie Wort- und Satzakzent, Sprechrhythmus und Intonation sollten beobachtet und geübt werden. (OPH 3)

Mit den neuen Anweisungen werden die alten relativ stark erweitert. Die Aussprache und besonders auch das Üben vom Hören der Aussprache werden in den neuen Anweisungen noch mehr betont. Das Erkennen der phonetischen Transkription der Zielsprache und die Anwendung der benötigten Schriftzeichen werden in den neuen Anweisungen nicht mehr erfordert. Dies wahrscheinlich deswegen, weil am Anfang des Unterrichts keine Lese- und Schreibfertigkeiten erfordert werden (OPH 3).

### **3.3 Aussprachefertigkeiten**

Zu den Aussprachefertigkeiten gehören Kompetenzen sowohl im perzeptiven (Hören) als auch im produktiven (Sprechen) Bereich. Im Unterricht müssen beide Fertigkeitsbereiche fortlaufend und parallel behandelt werden, obwohl die Kompetenzerwartungen im perzeptiven Bereich in allen Lernstufen viel höher sind, weil die Lernenden von Anfang an die fremde Sprache wahrnehmen müssen. (Hirschfeld/Reinke 2016: 21)

#### **3.3.1 Perzeptive Fertigkeiten**

Hören und (Aus-)Sprechen sind eng miteinander verbunden; das richtige Hören ist als eine Voraussetzung für das richtige (Aus-)Sprechen anzusehen, weil man, um richtig aussprechen zu lernen, zuerst richtig hören können muss (Dieling 1992: 31, Hall et al. 1995: 20). Die Wichtigkeit der perzeptiven Fertigkeiten sollte also nicht unterschätzt werden.

Interferenzen aus der Muttersprache können beim Erlernen einer Fremdsprache kaum vermieden werden, und das gilt auch für die perzeptiven Fertigkeiten. Das muttersprachliche Lautsystem des Lerners wirkt wie ein Filter bei der Wahrnehmung fremdsprachlicher Laute, Lautfolgen und z. B. Intonation, wodurch ein adäquates Hören der Fremdsprache schwierig oder gar unmöglich wird. Deswegen ist es oft schwer die

fremdsprachlichen Lauteigenschaften bzw. Lautunterschiede wahrzunehmen, und bestimmte Laute werden mit solchen der Muttersprache identifiziert. (Dieling 1992: 31-32, Cauneau 1992: 29, Storch 1999: 104) Beispielsweise können die finnischen Deutschlernenden das deutsche /e:/ im Wort *Tee* [te:] als /ɛ:/ hören, wie im finnischen Wort *tee* [tɛ:] (Hall et al. 1995: 101). Durch eine solche falsche auditive Wahrnehmung wird dann eine korrekte Artikulation der Laute und damit eine korrekte Aussprache verhindert (Cauneau 1992: 29, Storch 1999: 104). Aussprachefehler können also durch Hörfehler verursacht werden (Dieling 1992: 31).

Hirschfeld und Reinke (2016: 163) unterscheiden zwischen phonologischem, phonetischem, funktionalem und kritischem/selbstkritischem Hören. Phonologisch geht es um die Differenzierung und Identifizierung distinktiver Merkmale sowohl im segmentalen als auch im suprasegmentalen Bereich: z. B. *leise* – *Reise*, *Ja?* – *Ja!* Phonetisch geht es um die zielgerichtete Wahrnehmung phonetischer Merkmale, z. B. die effektive Dauer bei Vokalen, und um die Wahrnehmung von Varianten, z. B. unterschiedliche r-Laute. Funktionales Hören hat als Ziel, Rückschlüsse aus der Realisierung von auditiven Signalen zu ziehen, z. B. das Erkennen eines zu schwach realisierten Wortakzents. Kritisches/selbstkritisches Hören umfasst das funktionale Hören und befasst sich auch mit der Frage, „inwieweit erkannte Abweichungen (noch) toleriert oder als Normverletzung (Fehler) angesehen werden“ (ebd.), z. B. ob gewisse r-Varianten als Teil der Standardsprache betrachtet werden können. Diese verschiedenen Ebenen sind in der Realität eng miteinander verbunden. (ebd.:162-163)

Hören ist also eine Fertigkeit, die man im Fremdsprachenunterricht lernen und üben muss (Dieling 1992: 32). Da der muttersprachliche Hörverarbeitungsprozess hochgradig automatisiert ist, kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich bei Lernenden für sie unbekannte segmentale und suprasegmentale Hörmuster vollkommen automatisch entwickeln und etablieren. Deswegen müssen sie Schritt für Schritt aufgebaut werden. Das Üben und Entwickeln der perzeptiven Fähigkeiten setzt eine regelmäßige Bewusstmachung bestimmter segmentaler und suprasegmentaler Aspekte voraus. (Hirschfeld/Reinke 2016: 22)

### 3.3.2 Produktive Fertigkeiten

Die Aussprache einer Fremdsprache zu lernen ist oft eine sehr mühsame Aufgabe. Sowohl das fremdsprachige Intonationsmuster als auch neue, möglicherweise auch schwierige Laute, müssen erworben werden. (Dieling 1992: 37) Wie schon im vorigen Kapitel festgestellt, muss man, um die Aussprache zu beherrschen, zuerst richtig hören können. Das Hören allein reicht aber nicht, weil die Aussprache, anders als die anderen Sprachfertigkeiten (außer Schreiben), sowohl eine kognitive als auch eine motorische Fertigkeit ist (Lintunen 2014: 172). Dies bedeutet, dass die Aussprache auch in der Praxis geübt werden muss, weil die fremdsprachliche Artikulationsbasis nicht automatisch allein durch Hören übernommen werden kann (Dieling 1992: 37, Lintunen 2014: 172). Die ungewohnten, für die Fremdsprache typischen Abläufe von Lippen, Kiefer und Zunge zu lernen und somit die fremdsprachliche Artikulationsbasis zu beherrschen, erfordert viel Übung (Dieling 1992: 37).

Weil die Aussprache auch eine motorische Fertigkeit ist, ist laut Lintunen (2014: 173) ein regelmäßiges und wiederholendes Üben wichtig. Er ist der Meinung, dass für das Lernen der Aussprache eine behavioristische Lerntheorie immer noch geeignet ist, denn das Ziel ist Gewohnheiten entstehen zu lassen und dadurch eine Automatisierung der Aussprache zu fördern. Durch Üben eignet sich der Lerner die feinmotorischen Bewegungsbahnen an, damit er diese dann in der Kommunikation automatisch anwenden kann. Wenn das Üben nicht regelmäßig und kontinuierlich ist, kann der Lerner auf einer gewissen Stufe stehen bleiben, was Fossilierung genannt wird, und von dieser Stufe kann es sehr schwierig sein sich in der Aussprache noch weiterzuentwickeln. (ebd.)

Die Aussprache ist auch eine kognitive Fertigkeit. Das bedeutet, dass der Lerner, bevor er Laute motorisch produzieren kann, z. B. die verschiedenen Laute und Intonationsverläufe kennen muss und wissen sollte, wie sie motorisch produziert werden. Erst danach werden die Laute motorisch produziert. (ebd.: 174)

Um die Aussprachefehler korrigieren zu können, muss zuerst aufgeklärt werden, warum der Lerner Fehler macht. Wenn es um die Motorik geht, kann ein umfangreiches motorisches Üben helfen, aber wenn es Probleme im kognitiven Bereich gibt, dann wäre eine erhöhte Menge an phonetischen Kenntnissen erforderlich. Um eine bestmögliche Aussprache im Unterricht zu lernen, müssen sowohl die kognitiven als auch motorischen Fertigkeiten geübt werden. Die Wichtigkeit des Inputs ist in Bezug auf die kognitiven und



motorischen Übungen aber auch nicht zu vergessen. Um die Aussprache gut lernen zu können, muss der Lerner genug Beispiele der Zielsprache hören. (ebd.: 174-175)

### 3.4 Übungstypologie

In diesem Kapitel wird betrachtet, wie Ausspracheübungen klassifiziert werden können. Es werden drei Übungstypologien zur Aussprache vorgestellt: Hirschfeld und Reinke (2016), Dieling und Hirschfeld (2000) und Storch (1999). Die Übungstypologie von Hirschfeld und Reinke (2016), die im Moment die aktuellste entsprechende Typologie im Bereich DaF ist, wird näher betrachtet, um zu zeigen, was die neueste Forschung empfiehlt, wie Ausspracheunterricht in Bezug auf Übungstypologie zu behandeln sei.

Die Übungstypologie von Dieling und Hirschfeld (2000: 47-61) ist der Typologie von Hirschfeld und Reinke (2016: 161-182) ziemlich ähnlich. Sie teilen Hörübungen in *Vorbereitende Hörübungen (Eintauch-, Diskriminations- und Identifikationsübungen)* und *Angewandte Hörübungen* ein, während (Aus-)Sprechübungen in *Vorbereitende Sprechübungen (Einfache, Kaschierte und Produktive Übungen)* und *Angewandte Sprechübungen (Vortragen/Lesen und Frei Sprechen)* eingeteilt werden. Hirschfeld und Reinke (2016) unterteilen die Übungen folgenderweise: Hörübungen (*Hörübungen zum Eintauchen in den Klang der Fremdsprache, Eintauchübungen, Diskriminations- und Identifikationsübungen* und *Komplexe Hörübungen*) und produktive Übungen (*Einfache Nachsprechübungen, Ausspracheübungen in Verbindung mit Orthografie, Wortschatz und Grammatik* und *Angewandte Ausspracheübungen*). Storch (1999: 106-110) nimmt keine so exakte Klassifizierung vor. Er unterscheidet zwischen *Übungen zur auditiven Wahrnehmung und Diskriminierung* und *Sprechübungen*, und diese beiden unterteilt er noch in Übungen zu segmentalen bzw. suprasegmentalen Phänomenen.

Im Folgenden wird eine allgemeine, von Hirschfeld und Reinke (2016: 161) erstellte und ihnen zufolge als praktikabel erwiesene Übungstypologie bzw. Übungsschrittfolge für den DaF-Unterricht zur Entwicklung der Aussprache präsentiert:

1. **Einführung in die phonetische Thematik**, z. B. mit einem Hörtext (Eintauchübung) und/oder mit einer ersten Bewusstmachung der entsprechenden phonetischen Besonderheiten,

2. **Hörkontrolle:** Differenzieren (Unterscheiden) und Identifizieren (Erkennen, Heraushören) von segmentalen und suprasegmentalen Merkmalen,
3. **Imitationsversuche**, z. B. im Chor, um zunächst ein „anonymes“ Ausprobieren zu ermöglichen,
4. **Korrektur von Abweichungen** mit entsprechenden Methoden und Hilfsmitteln sowie Bewusstmachung phonetischer Merkmale und Aussprachebesonderheiten und -regeln, von Laut-Buchstaben-Beziehungen usw.,
5. **Hörtraining und erneute Hörkontrolle** sowie weitere Imitationsversuche mit Korrekturhilfen,
6. **Automatisierung** durch Nachsprechen, Lesen, Vortragen, Verknüpfen mit Grammatik, Landeskunde, Variieren usw.,
7. **Anwendung:** Übertragung des Gelernten auf neue Inhalte (anspruchsvollere Aufgaben, umfangreichere und anspruchsvollere Texte, Einbindung in kommunikative Abläufe). (Hirschfeld/Reinke 2016: 161)

In dieser Übungsschrittfolge gibt es eine ständige Abwechslung zwischen dem Sprechen und dem Hören. Das Hören soll hierbei als erstrangig betrachtet werden. Die Idee ist, vom Einfachen zum Schwierigen voranzuschreiten. (ebd.: 161-162)

In den folgenden Kapiteln werden die gesonderten Übungstypologien für das Hören und (Aus-)Sprechen, die im Unterricht stets kombiniert werden müssen (ebd.: 162), dargestellt.

### 3.4.1 Hörübungen

Wie schon im Kapitel 3.3.1 festgestellt wurde, ist das Üben des Hörens beim Aussprachelernen von großer Bedeutung. Hörübungen bilden eine wichtige Grundlage sowohl für das verstehende Hören als auch für die Aussprache (Hirschfeld/Reinke 2016: 162).

Dieling und Hirschfeld (2000: 56) beschreiben die einfachen Nachsprechübungen, wie *Bitte, hören und wiederholen Sie!*, wo die Lernenden das Gehörte nachsprechen sollen, als den häufigsten Übungstyp, wenn es um die Aussprache geht. Sie sind aber der Meinung, dass nur wenige Leute allein mithilfe solcher Übungen die Aussprache gut lernen können, weil man dann schon richtig hören können müsste. Dieling (1992: 35) weist darauf hin, dass die Lernenden sich beim Hören immer auf gewisse Merkmale der Phonetik (z. B. lange und kurze Vokale) konzentrieren sollten (vgl. auch

Hirschfeld/Reinke 2016: 162). Laut Hirschfeld und Reinke (2016: 162) können einfache Imitationsübungen (wo keine Aufmerksamkeit auf die Merkmale gerichtet wird) sogar dazu führen, dass die vorhandenen Aussprachefehler des Lerners fossilisiert werden, weil die Hör- und Sprechgewohnheiten der Muttersprache eine korrekte Wahrnehmung und Realisierung der segmentalen und suprasegmentalen Merkmale der Fremdsprache verhindern. Allerdings stellen Dieling und Hirschfeld (2000: 35) fest, dass besonders Kinder es oft noch leicht finden, fremde Laute und Klänge nachzuahmen und damit können solche Übungen wie *Hören und wiederholen Sie!* für Kinder doch nützlich sein. Auch laut Rösler (2012: 162-163) ist es für Kleinkinder möglich eine Aussprache nur durch Imitation zu lernen. Weil man aber das Gleiche nicht von Erwachsenen erwarten kann (Rösler 2012: 163), ist es fraglich, bis wann die Kinder imitationsfähig sind. Dieling und Hirschfeld (2000: 48) weisen auch darauf hin, dass die muttersprachlichen Hörmuster, die während der Sprachentwicklung in der Kindheit entwickelt wurden, manchmal den Zugang zu den Hörmustern von Fremdsprachen verhindern können. Sie können nämlich wie ein Filter fungieren; ungewohnte, fremde Klänge werden nicht „durchgelassen“. Deshalb wäre Hörtraining von großer Bedeutung, weil damit die Ohren für die fremdsprachigen Klänge sensibilisiert werden können. Laut Huotilainen (2019: 242) schließt sich das Hörmuster bei vielen im Alter von zehn Jahren, wodurch neue Laute nicht mehr, oder nicht mehr so leicht, auf muttersprachlichem Niveau angeeignet werden können. Dies ist jedoch individuell verschieden: Bei vielen kann das auch schon früher eintreten und bei anderen ist es immer noch möglich, ein muttersprachliches Niveau bei der Aussprache im späteren Alter zu erreichen. (Huotilainen 2019: 242)

Anders als Aussprachefehler sind Hörfehler schwierig festzustellen und sie bleiben oft weithin unbeachtet (Dieling 1992: 35). Hirschfeld und Reinke (2016: 162) weisen darauf hin, dass Probleme bei der Wahrnehmung unbekannter Laute möglichst rasch festgestellt werden sollten, damit man diesen mithilfe gezielter Hörübungen entgegenwirken kann. Hörschwierigkeiten können durch kontrollierbare Hörübungen erkennbar gemacht werden.

Im Folgenden wird eine Typologie für Hörübungen nach Hirschfeld und Reinke (2016: 164-170) dargestellt. Diese Übungsschritte sollten immer in Verbindung mit Übungen zu den produktiven Fertigkeiten gemacht werden (Hirschfeld/Reinke 2016: 164).

#### **3.4.1.1 Hörübungen zum Eintauchen in den Klang der Fremdsprache**

Von Beginn an sollten die Lernenden im Unterricht fortlaufend authentische Ton- oder Videoaufnahmen, wie z. B. Lieder, Rhythmusstücke oder Bahnhofsdurchsagen, hören. Bei solchen Hörübungen geht es nicht um das Verstehen der Inhalte, sondern nur um das Hören und Erleben einer Fremdsprache und darum, dass die Lernenden mit dem fremden Klang der Sprache, vor allem mit Melodie und Sprechrhythmus, bekannt gemacht werden. Damit kann, wenn möglich, eine Reflektion verbunden werden, z. B.: „*Wie wirkt die Sprache?*“ Oder „*Was klingt anders als in der Erstsprache?*“ (ebd.)

#### **3.4.1.2 Eintauchübungen**

Bei Eintauchübungen geht es um die Einführung in eine phonetische Thematik: Das phonetische Thema wird mit einzelnen kontextualisierten Wörtern oder kurzen Texten aufgezeigt. Wenn möglich, sollte hier die erste Bewusstmachung des phonetischen Themas stattfinden. Beispielsweise kann der verschobene Wortakzent des Deutschen durch folgende Sätze deutlich gemacht werden: *In Italien leben Italiener. In Portugal leben Portugiesen...* (ebd.)

#### **3.4.1.3. Diskriminations- und Identifikationsübungen**

Mit diesen Übungen kann man gut kontrollieren und üben, wie die Lernenden distinktive phonetische und phonologische Merkmale unterscheiden können. Optimal wäre ein möglichst kleiner Kontext der Merkmale und deshalb werden oft Minimalpaare in diesen Übungen verwendet. (ebd.: 165)

Mit Diskriminationsübungen lassen sich sowohl phonetische als auch phonologische Merkmale vergleichen und voneinander unterscheiden. Z. B. kann man die Länge der Vokale durch das Hören und Lesen von Minimalpaaren vergleichen: *Staat – Stadt, Beet – Bett*. Identifikationsübungen dienen der Erkennung phonetischer Segmente bzw. suprasegmentaler Merkmale, z. B. Wörter hören und die Akzentsilbe markieren: *kaufen, verkaufen, die Verkäuferin*. (ebd.: 166-167)

#### **3.4.1.4 Komplexe Hörübungen**

Darunter sind solche Übungen zu verstehen, in denen die text- und situationsbedingten Zusammenhänge von größerer Bedeutung sind. Beispielsweise das Heraushören komplexer suprasegmentalen Besonderheiten wie Satzakzente und Melodieverläufe in unterschiedlichen Hörtexten sowie die Bestimmung von deren kommunikativer Wirkung. (ebd.: 170)

#### **3.4.2 Produktive Übungen**

Produktive Übungen dienen der Vermittlung der Kenntnisse über das Sprachsystem und trainieren die Aussprachefertigkeiten (Hirschfeld/Reinke 2016: 170). Die folgenden Übungstypen sind von Hirschfeld und Reinke (2016: 170-173) dargestellt worden.

##### **3.4.2.1 Einfache Nachsprechübungen**

In diesen Übungen geht es um reproduzierendes Sprechen und es ist von Vorteil, Material aus früheren Hörübungen zu verwenden, da die Lernenden dieses bereits kennen. Diese Übungen sind durchdacht, wodurch die Aufgabenstellungen sich von den traditionellen Imitationsübungen, wie z. B. *Bitte, hören und wiederholen Sie!*, unterscheiden. Mit diesen Übungen kann man das Gelernte gut automatisieren, wobei man darauf achten sollte, die phonetischen Merkmale bewusst zu machen. (Hirschfeld/Reinke: 2016: 170) Mit Einbeziehung des Hörens empfehlen Hirschfeld und Reinke (2016: 170) folgende Reihenfolge:

1. hören und still mitlesen,
2. hören und mitbrummen / klatschen / klopfen ...,
3. hören und leise/halblaut mitlesen,
4. hören und laut mitlesen
5. hören und nachsprechen (im Chor, in kleineren Gruppen und einzeln),
6. vorlesen (ohne auditives Muster),
7. auswendig sprechen.

Diese Schritte müssen nicht unbedingt einfach linear gemacht werden, sondern auch ein Wechsel zwischen den einzelnen Schritten ist zu empfehlen (ebd.).

Einen besonderen Übungstyp der einfachen Nachsprechübungen stellen die *kaschierten Nachsprechübungen* dar. In diesen Übungen wird eine reine Automatisierung vermieden und die Übungen werden in realeren und möglicherweise auch spielerischen Kontext

gestellt. (Hirschfeld/Reinke 2016: 171) Dieling und Hirschfeld (2000: 57) bezeichnen kaschierte Nachsprechübungen auch als Drillübungen. Als Beispiel für eine kaschierte Nachsprechübung geben Hirschfeld und Reinke (2016: 171) eine Übung, wo die gleiche Frage oder Aussage mehrmals gesprochen wird:

A fragt B: Hast du das Foto? ↗ B fragt C: Hast du das Foto? ↗ D fragt E: Hast du das Foto? ↗ E sagt: Ja, ich habe das Foto. ↘ (Gibt D das Foto)

D zu C: Ich habe das Foto. ↘ C zu B: Ich habe das Foto. ↘ B zu A: Ich habe das Foto. ↘ A: Danke! ↘ (nimmt das Foto) ...

### 3.4.2.2 Ausspracheübungen in Verbindung mit Orthografie, Wortschatz und Grammatik

In solchen Übungen wird die Aussprache im Zusammenhang mit grammatischen, lexikalischen und orthografischen Aspekten gelernt und damit werden die Ausspracheübungen in den gesamten Sprachunterricht integriert, was ein wichtiges Prinzip des Ausspracheunterrichts ist. Beispielsweise kann man vorgegebene Rhythmusmuster mit veränderten Wörtern üben: *Ich tanze gern.* → *Ich male gern.* → *Ich reise gern.* Als eine andere Beispielübung geben Hirschfeld und Reinke (2016: 172) einen Lückentext, dem man nach dem Hören mit den richtigen Vokalen ergänzen soll und womit man den Zusammenhang zwischen Laut und Schrift erläutern kann: *M\_tter und T\_chter mit B\_nenerfahrung.* Um landeskundliche Themen zu berücksichtigen, können z. B. Städtenamen verwendet werden, um Wortakzente zu markieren: **Halle**, Hannover, Berlin. (Hirschfeld/Reinke 2016: 172)

### 3.4.2.3 Angewandte Ausspracheübungen

Nachdem die phonetischen Merkmale genügend (und bewusst) geübt worden sind, kann man sie in diesen Übungen in fast authentischen Sprechsituationen übertragen und dort anwenden. Obwohl diese Übungen sich schon mündlichen Kommunikationsübungen nähern, geht es immer noch um das Trainieren phonetischer Aspekte und die bestimmten formalen phonetischen Aspekte spielen eine große Rolle in den Übungen. Beispiele für angewandte Ausspracheübungen sind Vorlesen und Vortragen der Texte, Gedichte, Witze; Bildbeschreibungen, Rollenspiele, Theaterstücke usw. (ebd.)

## **4 Material und Methoden**

### **4.1 Vorstellung der analysierten Lehrwerke**

Die Lehrwerkanalyse wurde mit zwei neuen finnischen Deutschlehrwerken durchgeführt: *Los!* und *Hallo, Berni!*. Diese zwei Lehrwerke wurden gewählt, weil sie neuesten finnischen DaF-Lehrwerke für die 1. und 2. Klasse sind und weil sie für das Anfängerniveau, wo der Ausspracheunterricht von großer Bedeutung ist (Dieling 1992: 50, Hirschfeld 2001: 875-876), erstellt wurden. Beide Lehrwerke entsprechen dem finnischen Lehrplan für die Grundschule aus dem Jahre 2014, aber sie sind vor den neuen genaueren Anweisungen für den frühen Sprachunterricht in den Klassen 1 und 2 aus dem Jahre 2019 erschienen.

Wegen des begrenzten Umfangs dieser Masterarbeit wurden die digitalen Zusatzübungen der beiden Lehrwerke in der Analyse nicht berücksichtigt.

Im Folgenden werden die Lehrwerke näher vorgestellt.

#### **4.1.1 *Los!***

*Los!* ist ein Lehrwerk des Verlages Sanoma Pro. Das Lehrwerk ist für die 1. und 2. Klasse konzipiert und besteht aus einem Lehrbuch, digitalem Unterrichtsmaterial (entspricht inhaltlich dem Lehrbuch) und digitalen Zusatzübungen (für den Schüler). Zu *Los!* gehört auch ein kleines Lehrerhandbuch, in dem es Hinweise und zusätzliche Übungen zu jedem Kapitel gibt.

Anders als in den meisten finnischen Lehrwerken, gibt es in *Los!* keine „Kapiteltexte“, sondern nur verschiedene Übungen, Lieder und Spiele, die in 12 Kapitel eingeteilt sind.

#### **4.1.2 *Hallo, Berni!***

*Hallo, Berni!* ist ein völlig digitales Lehrwerk des Verlages Otava. Das Lehrwerk ist für den frühen Anfangsunterricht geeignet und besteht aus digitalem Unterrichtsmaterial (für den Lehrer) und digitalen Zusatzübungen (für die Schüler). Es gibt also kein Lehrbuch im herkömmlichen Sinne für die Schüler. In *Hallo, Berni!* gibt es auch kein eigenes

Lehrerhandbuch. Die zusätzlichen Hinweise zu den Aufgaben für den Lehrer sind aber in jedem Kapitel zu Beginn zu finden.

Das Unterrichtsmaterial ist in 12 Kapitel eingeteilt und nebst Bandaufnahmen, Bildern und Aktivitätsvorschlägen gibt es Übungsblätter und Blätter zum Ausmalen, die der Lehrer für die Schüler ausdrucken kann. In *Hallo, Berni!* gibt es in jedem Kapitel einen Kapiteltext zum Hören, aber die Übungen unterscheiden sich teilweise von solchen in herkömmlichen finnischen gedruckten Lehrbüchern in Form und Reihenfolge. Die Übungen sind nicht nummeriert und es ist deshalb manchmal schwierig zu sagen, in welcher Reihenfolge sie absolviert werden sollten. Viele Übungen haben keine klare Aufgabenstellung und besonders im „Für Lehrer“-Teil gibt es vorwiegend Aktivitätsvorschläge, wie z. B. Spiele oder Tipps für passende Lieder, als Übungen. Um die Lehrwerke besser vergleichen zu können, wurden in der Analyse auch die Aktivitätsvorschläge als Übungen betrachtet. Bei Übungen ohne Aufgabenstellung mussten die Aufgabenstellungen teilweise selbst aus der Übung abgeleitet werden.

## 4.2 Lehrwerkanalyse

Als Methode wurde in dieser Untersuchung die Inhaltsanalyse benutzt, passend zu einer qualitativen Untersuchung (Tuomi/Sarajärvi 2009: 91). Um herauszufinden, wie und inwieweit die Aussprache und welche phonetischen Inhalte in den Lehrwerken *Los!* und *Hallo, Berni!* unterrichtet und geübt werden, wurden in der Analyse die Lehrwerke zuerst ausführlich betrachtet und alle Stellen, bei denen Aussprache behandelt oder geübt wurde, markiert. Als Ausspracheübungen wurden alle Übungen gerechnet, die mündliche Produktion auf Deutsch verlangen oder wo die Aussprache sonst behandelt wird. Von den Hörübungen wurden in der Analyse aussprachespezifische Übungen miteinbezogen, d. h. solche, wo die Aussprache oder der Klang der Sprache eine primäre Rolle spielt und nicht das Verstehen des Inhalts (verstehendes Hören). Es gilt hier jedoch anzumerken, dass die Aussprache auch bei anderen, nicht aussprachespezifischen Hörübungen, eine Rolle spielt.

Darauffolgend wurden die gefundenen Aussprache- und Hörübungen entsprechend den Übungsklassen von Hirschfeld und Reinke (siehe Kap. 3.4) kategorisiert. Die einfachen Nachsprechübungen wurden noch in drei Übungstypen geteilt, um präziser festzuhalten, was für Übungen in den Lehrwerken vorkommen. Die drei Typen der einfachen



Nachsprechübungen sind: *Hören und Wiederholen*, *kaschierte Nachsprechübungen*, *Lieder und Kinderreime*. Da *Hören-und-Wiederholen*-Übungen laut Dieling und Hirschfeld (2000: 56) der häufigste und laut Tergujeff (2013: 196) der beliebteste Übungstyp der Ausspracheübungen sind, wurden sie als eine Klasse bestimmt. Die Nachsprechübungen, die vom rein automatischen Nachsprechen abweichen und eine Art Drillübungen darstellen, wurden als *kaschierte Nachsprechübungen* klassifiziert. Weil die Kinderlieder und Reime auch eine große Rolle in beiden Lehrwerken spielen und es in diesen auch um Nachsprechen geht, bilden sie eine eigene Klasse. Kinderlieder (besonders authentische) dienen auch zum Eintauchen in den Klang der Fremdsprache.

Die angewandten Ausspracheübungen wurden ebenfalls noch in zwei Übungstypen aufgeteilt: *Vorlesen* und *frei sprechen* (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000: 47). Diese zwei Kategorien wurden hinzugefügt, um die verschiedenen angewandten Ausspracheübungen besser beschreiben zu können. Die verschiedenen Übungstypen werden im Kapitel 5.4 mit Beispielen noch näher vorgestellt und behandelt.

Zusätzlich wurde auch das Material für den Lehrer untersucht, um zu sehen, was da in Bezug auf das Thema Aussprache vorkommt. Zum Schluss wurden die beiden Lehrwerke miteinander verglichen, um zu zeigen, wie sie sich in Bezug auf den Ausspracheunterricht unterscheiden.

## 5 Analyse

Die vorliegende Lehrwerkanalyse hatte das Ziel herauszufinden, wie die Aussprache in Lehrwerken *Los!* und *Hallo, Berni!* behandelt wird. In der Analyse wurden Antworten auf die folgenden Untersuchungsfragen gesucht:

1. Wie oft wird die Aussprache in den Lehrwerken behandelt?
2. Welche phonetischen Inhalte werden behandelt?
3. Inwieweit werden die Phonem-Graphem-Beziehungen dargestellt? Wird die IPA-Transkription verwendet?
4. Was für Übungen gibt es zur Aussprache?
5. Was sagen die Lehrerhandbücher über die Aussprache?
6. Wie unterscheiden sich die zwei Lehrwerke in Bezug auf den Ausspracheunterricht?

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse vorgestellt.

## 5.1 Das Vorkommen der Aussprache in den Lehrwerken

In diesem Kapitel wird die erste Untersuchungsfrage behandelt: *Wie oft wird die Aussprache in den Lehrwerken behandelt?* In der Analyse wurde keine exakte Anzahl von Ausspracheübungen oder von Stellen, wo die Aussprache behandelt wird, erfasst. Der Grund dafür ist, dass die zwei Lehrwerke von der Struktur her so unterschiedlich sind, weil es in *Hallo, Berni!* kein Lehrbuch mit klaren Übungen gibt, dass ein genaues quantitatives Vergleichen zwischen den Lehrwerken deshalb kein wahrheitsgetreues Bild der Verhältnisse geben würde. Es werden jedoch Anmerkungen zur Häufigkeit des Vorkommens der Aussprache in den Lehrwerken gemacht.

Auf der Internetseite von Sanoma Pro steht geschrieben, dass die mündliche Produktion in *Los!* eine zentrale Rolle spielt und dass die Aussprache von Anfang an geübt wird (Sanoma Pro). Das ist auch im Lehrwerk festzustellen. In der allerersten Übung im Buch wird ein Lied gehört und mitgesungen und im ganzen Buch hat die mündliche Produktion eine zentrale Stellung. Auch Hörübungen, wo die Aussprache geübt wird, gibt es in jedem Kapitel. Die Aussprache wird in *Los!* in jedem Kapitel in mehr als der Hälfte der Übungen geübt.

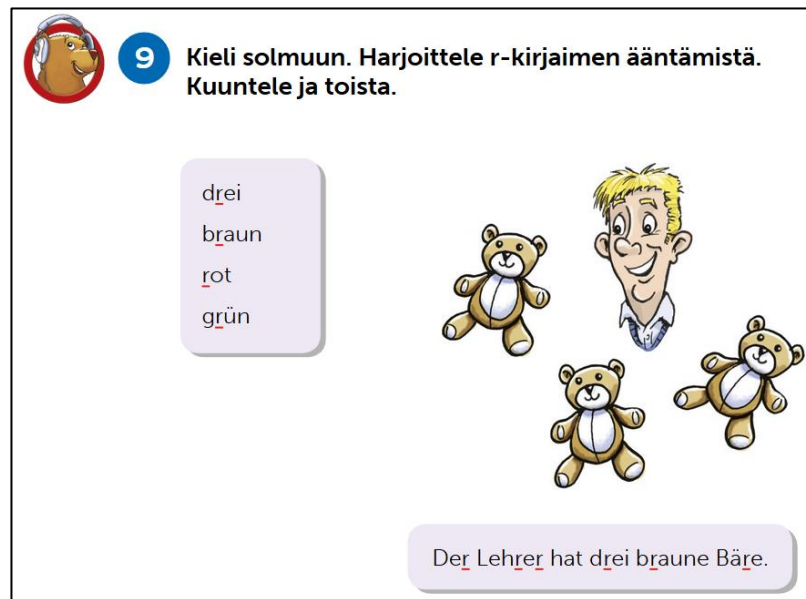
Laut Otava konzentriert sich *Hallo, Berni!* unter anderem auf die Entwicklung der mündlichen Sprachkenntnisse (Otava). Auch in *Hallo, Berni!* sind ungefähr die Hälfte der Übungen in den Kapiteln solche, wo Aussprache geübt wird. Eine genaue Anzahl an Aufgaben lässt sich bei diesem Lehrwerk nur schwer feststellen, da die Inhalte oft nicht als einzelne Aufgaben deklariert sind, sondern Teil von Einheiten verschiedener Größe und verschiedenen Inhalts sind, die zusammen die jeweiligen Kapitel bilden.

## 5.2 Phonetische Inhalte

In diesem Kapitel wird auf die zweiten Untersuchungsfrage eingegangen. Es wird also gezeigt, welche phonetischen Inhalte in den Lehrwerken behandelt werden.

In *Los!* gibt es außer den zwei ersten und dem letzten Kapitel in jedem Kapitel eine "Zungenbrecherübung" (auf Finnisch: Kieli solmuun), wo die Aussprache von verschiedenen Lauten und Graphemen geübt wird. Von den Graphemen werden <ü, ß,

sch, ch, ä, r, sp> geübt, wodurch die Phoneme /y, ʏ, s, ʃ, ç, x, ε, r, ʋ/ geübt werden. Darüber hinaus werden auch das Phonem /z/ und Diphthong /ai/ gelernt.



**Abb. 3:** Zungenbrecher. Übe die Aussprache des Buchstabens r. Hör zu und wiederhole. Los! S. 56 (Übersetzt von Marika Koironen).

In der Abbildung 3 von *Los!* wird die Aussprache des Graphems r geübt. Im Satz „Der Lehrer hat drei braune Bäre [sic!]“ repräsentiert das Graphem r zwei verschiedene Phoneme, das konsonantische und das vokalisierte r, aber im Buch wird das Thema nicht weiter behandelt.

Anders als die Segmentalia, werden in *Los!* die Suprasegmentalia nicht spezifisch behandelt. Da es viele Übungen gibt, wo unterschiedliche Wörter und Sätze nachgesprochen werden, werden dadurch natürlich auch Bereiche wie Wort- und Satzakkzent, Sprechmelodie und Sprechrhythmus geübt. Es werden im Buch aber keine exakten und spezifischen Aufgabenstellungen zu diesen Themen gegeben.

Von den für Finnischsprachige schwierigen Lauten werden in *Los!* [z, ʃ, ç, x, ε, r, ʋ] beigebracht. Was aber von den möglicherweise schwierigen Lauten nicht spezifisch behandelt wird, sind die gespannten und ungespannten Obstruente [p, t, k, b, d, g], [ʒ], die deutschen Vokale [e, ø, o] und der Diphthong [ɔʏ].

In *Hallo, Berni!* gibt es sehr wenig spezifische Behandlung der phonetischen Inhalte. In Kapitel 3 wird das Phonem /f/ als Graphem <sch> behandelt (siehe Abb. 4). Es werden keine andere Laute oder suprasegmentale Merkmale spezifisch beigebracht. Durch das

Nachsprechen der Wörter und Sätze werden allerdings auch andere segmentale und suprasegmentale Merkmale geübt (jedoch ohne spezifische Aufgabenstellungen).



**Abb. 4:** *Wo ist sch? Heb deine Hände hoch und spring, wenn du sch hörst. Hallo, Berni! Kap. 3 (Übersetzt von Marika Koiranen).*

## 5.3 Phonem-Graphem-Beziehung und Transkription

In diesem Kapitel wird die dritte Untersuchungsfrage behandelt. Es wird gezeigt, inwieweit die Phonem-Graphem-Beziehungen in den Lehrwerken dargestellt werden und ob die IPA-Transkription verwendet wird.

In *Los!* lernen die Schüler die Beziehung zwischen Laut und Schrift schon von Anfang an. Die Schrift ist z. B. in Nachsprechübungen meistens angegeben, was bedeutet, dass entweder vor oder währenddessen die Laute gehört und ausgesprochen werden, die Schüler sehen, wie sie geschrieben sind. Das hat natürlich weniger Nutzen für die Schüler, die noch nicht lesen können. Die meisten Phonem-Graphem-Beziehungen werden ohne spezifische Beschreibungen in den Nachsprechübungen „behandelt“. Mit den Zungenbrecher-Übungen werden die Finnischsprachigen unbekannten Phonem-Graphem-Beziehungen der Buchstabenkombinationen ei, sch, ch und sp, der unbekannten Buchstaben ß und ü und der Buchstaben ä, s und r mit Beispielsätzen beleuchtet.

Die IPA-Transkription spielt in *Los!* eine kleine Rolle. In der Regel wird im Lehrwerk keine Transkription verwendet, aber in zwei Zungenbrecher-Übungen wird sie in Aufgabenstellungen, um die von der finnischen Aussprache unterscheidende Aussprache zu erläutern, benutzt. Das Phonem /z/ und der Diphthong /ai/ werden mit den IPA-Zeichen geschrieben.

In *Hallo, Berni!* gibt es auch oft Texte für die Hör- und Nachsprechübungen, aber weil das Material vom Lehrer benutzt wird, liegt es am Lehrer zu entscheiden, ob die Schüler die Texte sehen oder nicht. Nur die Buchstabenkombination „sch“ wird etwas näher behandelt (siehe Abb. 4). Andere Phonem-Graphem-Beziehungen werden nicht einzeln spezifisch behandelt.

In *Hallo, Berni!* wird die IPA-Transkription gar nicht verwendet.

## 5.4 Die Übungen zur Aussprache

Dieses Kapitel behandelt die vierte Untersuchungsfrage: *Was für Übungen gibt es zur Aussprache?* Alle mündlichen Übungen (auf Deutsch) oder Übungen, in denen die Aussprache sonst behandelt wurde, wurden zu den Ausspracheübungen gerechnet. Als Übungen zur Aussprache wurden auch jene Hörübungen gezählt, in denen es nicht primär um das Verstehen des Inhalts ging. Alle gefundenen Übungen wurden dann nach der Typologie von Hirschfeld und Reinke (2016) (siehe Kap. 3.4) kategorisiert und die produktiven Übungen wurden noch in Unterkategorien eingeteilt, um die verschiedenen Übungen besser präsentieren zu können. In der Analyse wurden keine Übungen zur Kategorie *Eintauchübungen* gefunden. Sehr wenige von den gefundenen Übungen zur Aussprache entsprachen den idealen Ausspracheübungen von Hirschfeld und Reinke (2016). Es gilt auch zu bemerken, dass es sogenannte „reine“ Ausspracheübungen in den Lehrwerken nicht sehr häufig gab, sondern oft wurde die Aussprache im Zusammenhang mit dem Üben vom Wortschatz trainiert. Deshalb lag das Hauptgewicht in den Übungen nicht immer bei der Aussprache, aber jene Übungen, in denen die Aussprache eindeutig geübt wurde, wurden als Ausspracheübungen gerechnet.

In der Analyse wurden sowohl die Übungen in den Lehrwerken als auch jene in den Lehrerhandbüchern miteinbezogen, weil in *Hallo, Berni!* das ganze Lehrwerk eine Mischung aus Lehrwerk und Lehrerhandbuch ist.

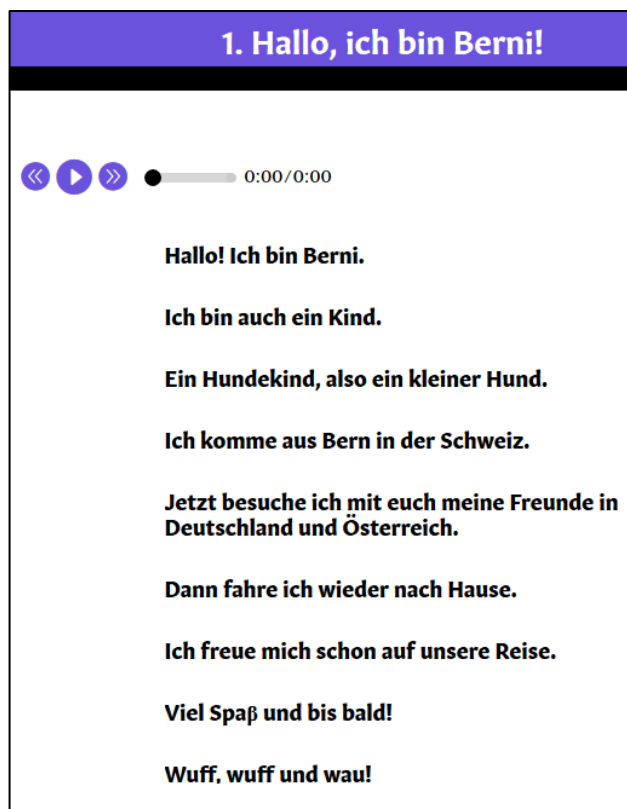
Im Folgenden werden die gefundenen Übungen vorgestellt.

### 5.4.1 Hörübungen

Obwohl die Hörübungen eine wichtige Basis für die Aussprache bilden (Hirschfeld/Reinke: 2016: 162), gab es in den Lehrwerken im Allgemeinen sehr wenige Hörübungen, die sich auf die Aussprache konzentrieren. *Hören-und-Wiederholen*-Übungen wurden als *Einfache Nachsprechübungen* klassifiziert, weil es da primär um das Nachsprechen geht.

#### 5.4.1.1 Hörübungen zum Eintauchen in den Klang der Fremdsprache

In *Los!* gibt es keine *Hörübungen zum Eintauchen in den Klang der Fremdsprache*. In *Hallo, Berni!* hingegen gibt es am Anfang jedes Kapitels einen kurzen Hörtext, wo Berni verschiedene Sachen erzählt. Bei diesen Hörtexten gibt es keine Aufgabenstellungen wie z. B. *Wie wirkt die Sprache?*, aber weil es trotzdem hauptsächlich um das Hören des Textes und der Sprache geht, wurden diese Übungen zu dieser Kategorie gerechnet. Der Text kann dabei während des Hörens sichtbar gemacht werden. In den Hörtexten werden immer jene Themen vorgestellt und behandelt, die später im Kapitel durch andere Übungen geübt werden. In Kapitel 1 von *Hallo, Berni!* lernen die Schüler u. a. sich selbst vorzustellen und das macht auch Berni am Anfang des Kapitels im Hörtext (siehe Abb. 5).



**Abb. 5:** Hörtext. Hallo, Berni! Kap. 1

#### **5.4.1.2 Diskriminations- und Identifikationsübungen**

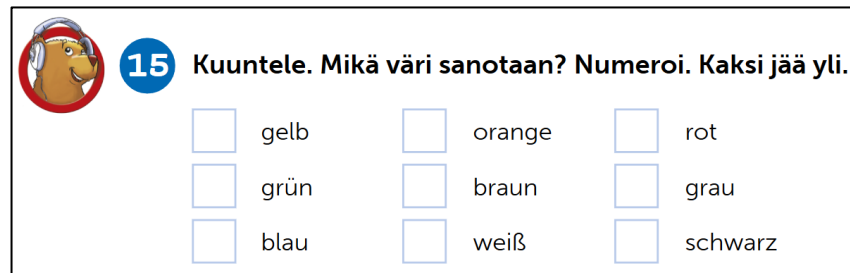
In *Los!* gibt es eine Diskriminationsübung. Am Anfang des Lehrwerks gibt es eine Übung, in der die Schüler verschiedene Sprachen hören, und wenn sie Deutsch hören, sollen sie aufstehen.

In *Hallo, Berni!* gibt es eine Identifikationsübung. In der Übung wird das Phonem /ʃ/ behandelt: Die Schüler hören verschiedene Wörter und sollen die Hände hochheben und springen, wenn sie /ʃ/ hören (siehe Abb. 4.).

#### **5.4.1.3 Komplexe Hörübungen**

In *Los!* gibt es in vielen Kapiteln Hörübungen, bei denen die Schüler einige Wörter auf Deutsch hören und im Buch die gehörten Wörter markieren müssen (die Wörter sind auf Deutsch geschrieben). Obwohl es in diesen Übungen um keine bestimmten phonetischen oder phonologischen Merkmale geht, wird die Aussprache durch das Hören geübt, weil das geschriebene Wort durch das Hören identifiziert werden soll. (siehe Abb. 6.). Was aber in diesen Übungen problematisch sein kann, ist, dass es eine solche Übung schon in

Kapitel drei gibt, also ziemlich am Anfang des Buches. Somit kann es zu diesem Zeitpunkt Schüler geben, die noch nicht lesen können.



**15** Kuuntele. Mikä väri sanotaan? Numeroi. Kaksi jää yli.

<input type="checkbox"/>	gelb	<input type="checkbox"/>	orange	<input type="checkbox"/>	rot
<input type="checkbox"/>	grün	<input type="checkbox"/>	braun	<input type="checkbox"/>	grau
<input type="checkbox"/>	blau	<input type="checkbox"/>	weiß	<input type="checkbox"/>	schwarz

**Abb. 6:** Hör zu. Welche Farbe wird gesagt? Nummeriere. Zwei bleiben übrig. Los! S. 23 (Übersetzt von Marika Koiranen).

## 5.4.2 Produktive Übungen

Produktive Ausspracheübungen gibt es in den beiden Lehrwerken deutlich mehr als Hörübungen. Die produktiven Übungen sind in zwei Kategorien geteilt: einfache Nachsprechübungen und angewandte Ausspracheübungen. Die einfachen Nachsprechübungen wurden den folgenden drei Übungstypen zugeordnet: *Hören und Wiederholen*, *kaschierte Nachsprechübungen* und *Lieder und Kinderreime*. Bei den angewandten Ausspracheübungen gab es zwei Übungstypen: *Vorlesen* und *frei sprechen*.

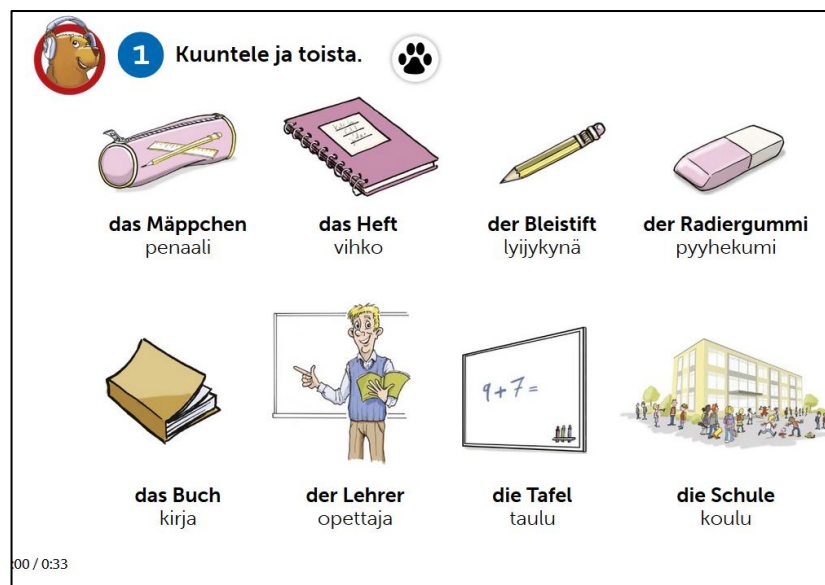
### 5.4.2.1 Einfache Nachsprechübungen

#### *Hören und Wiederholen*

Dieser Übungstyp kommt in beiden Lehrwerken sehr häufig vor. Wie schon der Name verrät, werden in diesen Übungen Wörter oder Sätze gehört und danach nachgesprochen. Anders als Hirschfeld und Reinke (2016: 170) empfehlen, gibt es in *Los!* und *Hallo, Berni!* im Zusammenhang mit diesen Übungen keine Bewusstmachung phonetischer Merkmale. Eine Ausnahme machen die Zungenbrecher-Übungen von *Los!*, wo bestimmte Laute durch Hören und Nachsprechen gelernt werden (siehe Abb. 3).

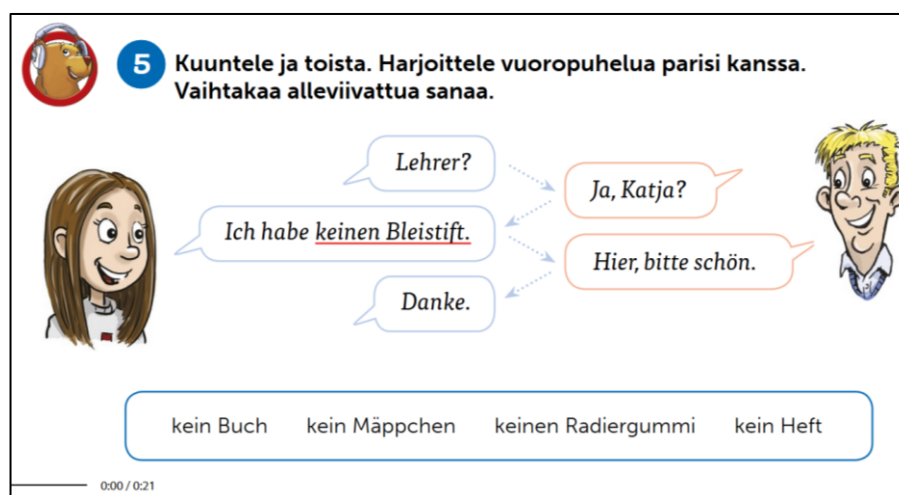
In *Los!* ist die erste Übung des Kapitels immer eine Nachsprechübung, wo Wörter aus einem Bildwortschatz gehört und nachgesprochen werden (siehe Abb. 7). In diesen Übungen werden Wörter zum neuen Thema eingeführt. Behandelte Themen sind beispielsweise Begrüßungen, Nummern, Farben, sich selbst vorstellen, Tiere, Essen, Verben, Adjektive, Hobbys, Wochentage und Schulsachen.





**Abb. 7:** Hör zu und wiederhole. Los! S. 36 (Übersetzt von Marika Koiranen).

In *Los!* gibt es auch Nachsprechübungen, wo kleine Dialoge gehört und nachgesprochen werden (siehe Abb. 8). In diesen Übungen wird der Dialog noch mit dem Partner geübt und unterstrichene Wörter können ersetzt werden. Solche Dialogübungen kommen erst, nachdem die Wörter zuerst einzeln geübt worden sind.



**Abb. 8:** Hör zu und wiederhole. Übe den Dialog mit deinem Partner. Ersetzt das unterstrichene Wort. Los! S. 37 (Übersetzt von Marika Koiranen).

In *Hallo, Berni!* bilden die Hören-und-Wiederholen-Übungen eine klare Majorität der Ausspracheübungen. Nach dem Hörtext am Anfang werden die Wörter zum Thema des Kapitels durch Hören und Nachsprechen geübt. Die Wörter werden entweder als Einzelwörter (siehe Abb. 9) oder als kurze Phrasen (siehe Abb. 10) gelernt. Es werden

Themen wie sich selbst vorstellen, Begrüßungen, Nummern, Schulsachen, Essen, Wetter, Adjektive, Hobbys, Tiere, Familie, Länder und verschiedene Feste behandelt.



**Abb. 9:** *Eine kleine Mahlzeit. Hör zu und wiederhole.* Hallo, Berni! Kap. 5



**Abb. 10:** *Wie alt bist du? Hör zu und wiederhole.* Hallo, Berni! Kap. 3

## ***Kaschierte Nachsprechübungen***

*Kaschierte Nachsprechübungen*, die eine Art Drillübung sind (Dieling/Hirschfeld 2000: 57), haben das Ziel, den Kontext der einfachen Nachsprechübungen möglichst real und spielerisch zu gestalten, sodass eine Ablenkung vom automatischen Nachdenken passiert (Hirschfeld/Reinke 2016: 171).

In *Los!* gibt es in den meisten Kapiteln einige *kaschierte Nachsprechübungen*, entweder im Buch oder im Lehrerhandbuch. Im Buch kommen diese Übungen immer erst, wenn die Wörter oder Phrasen durch das Hören, Wiederholen und Singen schon geübt worden sind. In Abbildung 11 ist ein Beispiel einer *kaschierten Nachsprechübung* in *Los!*. In dieser Übung lernen die Schüler spielerisch die Phrasen: „Wie heißt du?“ und „Ich heiße ...“. Im Unterschied zu reinem Hören und Nachsprechen ist diese Übung spielerisch gestaltet, indem die Schüler im Klassenzimmer herumlaufen, die Phrasen sagen und versuchen, das Bingo zu gewinnen.



**Abb. 11:** *Namenbingo. Wähle einen Namen von der Tafel. Frage danach, wie deine Klassenkameraden heißen. Wenn du drei Namen hintereinander hast, bist du fertig. Los! s. 26 (Übersetzt von Marika Koiranen).*

In *Hallo, Berni!* gibt es einige *kaschierte Nachsprechübungen* in jedem zweiten Kapitel. Im Beispiel in Abbildung 12 laufen die Schüler im Klassenzimmer herum und üben die Phrasen „Bitte schön. -Danke schön.“, „Möchtest du? -Ja, bitte./-Nein, danke.“ oder „Magst du ...?“ mit Wörtern zum Thema Essen. Auch in *Hallo, Berni!* kommen die *kaschierten Nachsprechübungen* erst, nachdem die Wörter schon zumindest einmal gehört und nachgesprochen wurden.




**Abb. 12:** Du bekommst zwei Bildkarten vom Lehrer. Biete Essen oder Getränke der Bildkarten den Anweisungen des Lehrers zufolge an. Hallo, Berni! Kap. 11 (Übersetzt von Marika Koiranen).

### ***Lieder und Kinderreime***

In diese Kategorie gehören Übungen, wo Lieder oder Kinderreime gehört und gesungen oder nachgesprochen werden.

In *Los!* gibt es in jedem Kapitel als zweite Übung ein kurzes Lied, wo die Wörter des Kapitels behandelt werden. Die Lieder sind keine echten Kinderlieder, sondern es handelt sich um didaktisierte Lieder, die für das Lehrwerk gemacht worden sind. Die Melodien sind aber oft bekannt. Abbildung 13 zeigt ein Lied zum Thema Schulsachen. Im Lehrerhandbuch wird auch ein Kinderreim angeboten.



**2 Kuuntele ja laula mukana.**

Die Tafel, die Schule und das Mäppchen.  
 Der Bleistift, der Lehrer, das Buch.  
 Der Radiergummi und die Hefte.  
 Jetzt bin ich fertig – HUCH HUCH!

**Abb. 13:** Hör zu und sing mit. *Los!* S. 36 (Übersetzt von Marika Koiranen).

In *Hallo, Berni!* gibt es einige Kinderreime im Lehrerhandbuch, aber für Kinderlieder gibt es in jedem Kapitel bloß einige Tipps. Beispielsweise in Kapitel drei, wo die Zahlen gelernt werden, werden die Lieder „*Fünf kleine Fische*“, „*Teddybär, Teddybär, dreh´dich*

um“ und „*Mein Hut, der hat drei Ecken*“ vorgeschlagen. Weil diese nur Hinweise sind, müssen die Lehrer die Lieder selbst im Internet suchen oder selbst singen, wenn sie sie benutzen wollen.

#### 5.4.2.2 Angewandte Ausspracheübungen

##### *Vorlesen*

Zu diesen angewandten Ausspracheübungen gehören jene Übungen, in denen Wörter oder Sätze auf Deutsch ohne auditives Muster vorgelesen werden.

In *Los!* gibt es von Kapitel 5 an in jedem Kapitel einige *Vorlesen*-Übungen. Da es in den *Vorlesen*-Übungen kein auditives Muster gibt, kommen sie erst nach einigen einfachen Nachsprechübungen, wenn die Aussprache der Wörter bereits trainiert worden ist. Es werden sowohl einzelne Wörter als auch Sätze (siehe Abb. 14) und kleine Dialoge mit dem Partner oder in einer kleinen Gruppe vorgelesen.

7

**Millaisia eläimet ovat? Heitä noppaa kaksi kertaa. Sano lause parillesi saksaksi.**

Die Ente ist klein.

1 das Pony	1 groß
2 der Hund	2 klein
3 die Katze	3 glücklich
4 das Kaninchen	4 hungrig
5 das Schaf	5 durstig
6 die Ente	6 schnell

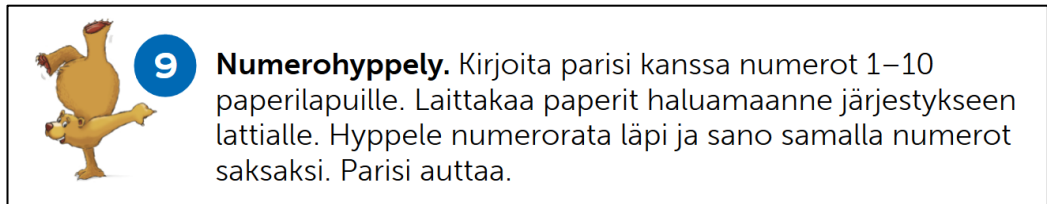
**Abb. 14:** *Wie sind die Tiere? Würfle zwei Mal. Lies den Satz deinem Partner vor. Los! S. 56 (Übersetzt von Marika Koiranen).*

In *Hallo, Berni!* gibt es keine *Vorlesen*-Übungen.

##### *Frei sprechen*

In diesen Übungen werden auswendig gelernte Wörter und Sätze frei gesprochen, ohne auditives Muster. In beiden Lehrwerken kommen diese Übungen erst nach einigen einfachen Nachsprechübungen.

In *Los!* bilden die Übungen, in denen frei gesprochen wird, die größte Gruppe der Ausspracheübungen. Es werden meistens einzelne Wörter ausgesprochen, wie z. B. in der Abbildung 15, wo Zahlen zusammen mit dem Partner ausgesprochen werden.



**Abb. 15:** Zahlenhüpfen. Schreibe die Zahlen 1-10 mit deinem Partner auf Zettel. Legt die Zettel auf den Boden. Hüpfte durch die Zahlenbahn und sage die Zahlen auf Deutsch. Dein Partner hilft dir. *Los!* S. 14 (Übersetzt von Marika Koiranen).

In *Hallo, Berni!* gibt es ziemlich wenig Übungen, in denen frei gesprochen wird. In jenen Übungen werden einzelne Wörter dem Partner, Lehrer, Kuscheltieren oder in der Gruppe auf Deutsch gesagt. Z. B. in einem Spiel wird ein Ball im Kreis herumgeworfen und wenn die Musik aufhört, muss derjenige, der den Ball hat, das Wort auf einem Bild auf Deutsch sagen.

#### 5.4.2.3 Ausspracheübungen in Verbindung mit Orthografie, Wortschatz und Grammatik

In beiden Lehrwerken wird die Aussprache meistens im Zusammenhang mit dem Üben von Wortschatz geübt. In *Los!* entspricht die Mehrheit der Ausspracheübungen dem Typ *Hören-und-Wiederholen*, *Vorlesen* oder *Frei sprechen* und in diesen Übungen wird immer der Wortschatz des Kapitels geübt (siehe Abb. 6, 7, 8 und 9). Nur in den Zungenbrecherübungen, wo bestimmte phonetische Merkmale gelernt werden, gibt es auch Sätze zum Nachsprechen, die nicht so viel mit dem Thema des Kapitels zu tun haben (siehe Abb. 3).

Auch in *Hallo, Berni!* werden die Ausspracheübungen meistens in Verbindung mit Wortschatz gebracht. In den *Hören-und-Wiederholen*-Übungen und den *kaschierten Nachsprechübungen* werden Wörter zum Thema des Kapitels gelernt (siehe Abb. 10 und 11). In den vorgeschlagenen Kinderliedern und Reimen, die es im Lehrwerk gibt, gibt es natürlich auch andere Wörter als jene, die in den Kapiteln gelernt werden, aber sie sind passend zum gleichen, behandelten Thema.

Grammatik und Orthografie spielen in den Lehrwerken nur eine kleine oder gar keine Rolle und deshalb gibt es auch keine Ausspracheübungen in Verbindung mit diesen Themenbereichen.

## 5.5 Die Lehrerhandbücher

In *Los!* gibt es im Lehrerhandbuch viele Ausspracheübungen (diese wurden schon in der Analyse erwähnt). Es gibt besonders viele *kaschierte Nachsprechübungen* und Übungen, in denen frei gesprochen wird. Außer diesen Übungen werden keine zusätzlichen Vorschläge für das Üben der Aussprache gegeben.

In *Hallo, Berni!* ist das ganze Lehrwerk eine Mischung von Lehrwerk und Lehrerhandbuch. Im Lehrwerk gibt es einen „Für Lehrer“-Teil, wo vielleicht die Hälfte des Inhalts Übungen resp. Vorschläge für Aktivitäten sind. Auch viele von den Ausspracheübungen werden da beschrieben. Am Anfang wird erklärt, dass die Aussprache leicht durch Kinderlieder geübt werden kann und dass es Tipps für Lieder in jedem Kapitel gibt. Es werden auch einige Tipps gegeben, wie man die verschiedenen s-Laute lernen kann: zischen wie Schlangen, summen wie Wespen und ein ganz runder Mund beim /ʃ/. Des Weiteren wird auch empfohlen, die Aussprache sowie den Mut der Schüler zu sprechen möglichst häufig zu loben und Fehler nicht hervorzuheben. Es wird vorgeschlagen, dass die Schüler auch mit Kuscheltieren die Aussprache und das Sprechen üben können. Ansonsten wird die Aussprache nicht weiter thematisiert.

## 5.6 Die Lehrwerke im Vergleich

Bei der Untersuchung von *Los!* und *Hallo, Berni!* in Bezug auf den Ausspracheunterricht wurden sowohl große Unterschiede als auch Ähnlichkeiten in den Lehrwerken gefunden. Im Folgenden werden die wichtigsten von diesen vorgestellt.

In der Häufigkeit der Behandlung der Aussprache sind die Lehrwerke sehr ähnlich. In beiden Lehrwerken spielt das Üben der Aussprache im ganzen Lehrwerk eine große Rolle und es gibt mehrere Übungen zur Aussprache in jedem Kapitel. Bei der Behandlung der Aussprache sind dagegen größere Unterschiede zu beobachten. Diese Unterschiede beziehen sich auf die behandelten Inhalte und die Typen der Ausspracheübungen. Ein

großer Unterschied liegt darin, dass es in *Los!* viel mehr spezifischen Ausspracheunterricht als in *Hallo, Berni!* gibt. In den „Zungenbrecherübungen“ von *Los!* (siehe Abb. 3), die es in den meisten Kapiteln gibt, werden viele verschiedene einzelne Laute behandelt und geübt – in *Hallo, Berni!* wird nur der Laut /ʃ/ als Graphem <sch> näher betrachtet. Was aber in beiden Lehrwerken fehlt, ist eine spezifische Behandlung der suprasegmentalen Merkmale. Im spezifischen Ausspracheunterricht konzentrieren sich die beiden Lehrwerke nur auf einzelne Laute.

Weil es in *Los!* mehr spezifischen Ausspracheunterricht zu einzelnen Lauten gibt, werden da auch die Phonem-Graphem-Beziehungen ausführlicher behandelt. In *Hallo, Berni!* werden sie, mit Ausnahme von <sch>, nicht spezifisch behandelt. Daher fehlt in beiden Lehrwerken, besonders aber in *Hallo, Berni!* eine spezifische Behandlung von vielen schwierigen Phonem-Graphem-Beziehungen.

In beiden Lehrwerken legt die Mehrheit der Ausspracheübungen den Schwerpunkt auf das Üben des Wortschatzes, wobei die Aussprache gleichzeitig geübt wird. Sie sind also keine spezifische Ausspracheübungen, sondern Wortschatzübungen, bei denen auch Aussprache geübt wird. In *Hallo, Berni!* bilden die *Hören-und-Wiederholen*-Übungen mit Abstand die größte Gruppe von Ausspracheübungen. Andere einfache Nachsprechübungen, *kaschierte Nachsprechübungen* und *Kinderlieder und Reime*, gibt es im Lehrwerk auch, wogegen es sehr wenige angewandte Ausspracheübungen gibt. Übungen zum Vorlesen gibt es keine, und solche, wo frei gesprochen wird, nur sehr wenige. In *Hallo, Berni!* ist man also vorwiegend bei den Nachsprechübungen geblieben. Auch in *Los!* sind die *Hören-und-Wiederholen*-Übungen die beliebtesten der einfachen Nachsprechübungen, aber im Gegensatz zu *Hallo, Berni!*, gibt es in *Los!* auch sehr viele angewandte Ausspracheübungen. Besonders Übungen, in denen frei gesprochen wird, gibt es viele. In beiden Lehrwerken wird die Aussprache zum größten Teil durch produktive Übungen geübt und Hörübungen, wo die Aussprache geübt wird, machen nur einen marginalen Teil der Aufgaben aus.



## 6 Diskussion

In dieser Arbeit wurde der Ausspracheunterricht in zwei finnischen DaF-Lehrwerken für den frühen Anfangsunterricht untersucht. Es wurde eine Inhaltsanalyse mit sechs Untersuchungsfragen durchgeführt, um festzustellen, wie die Aussprache in den Lehrwerken behandelt und geübt wird und wie sich die zwei Lehrwerke voneinander unterscheiden.

Durch die Analyse konnte festgestellt werden, dass der Ausspracheunterricht in beiden Lehrwerken keine Überraschungen hervorbrachte. Einfache Nachsprechübungen, besonders *Hören-und-Wiederholen*-Übungen, sind in beiden Lehrwerken sehr beliebt. Laut Dieling und Hirschfeld (2000: 56) sind diese Übungen die verbreitetste Form von Übungen im Ausspracheunterricht und das zeigt sich auch in *Los!* und besonders in *Hallo, Berni!*, wo sie sogar eine klare Mehrheit aller Ausspracheübungen bilden. Anders als Hirschfeld und Reinke (2016: 170) empfehlen, wird in diesen Nachsprechübungen keine Bewusstmachung der phonetischen Merkmale vorgenommen, sondern es werden einfach nur Wörter und Sätze gehört und nachgesprochen. Dieling und Hirschfeld (2000: 56) meinen, dass die fremde Aussprache durch ausschließlich solche Übungen nur in seltenen, glücklichen Fällen anzueignen ist. Sie stellen aber auch fest, dass besonders Kinder es leicht finden, fremde Laute und Klänge zu imitieren (Dieling und Hirschfeld 2000: 35). Dieling und Hirschfeld (2000: 32) weisen auch darauf hin, dass das Nachsprechen erst dann gelingen kann, wenn man richtig hören kann, denn sonst sprechen die Schüler die Wörter oder Sätze oft falsch nach. Da das Üben des richtigen Hörens in den Lehrwerken nur minimal vorkommt, kann in Frage gestellt werden, ob das richtige Hören genug geübt wird. Es ist schade, dass solche Identifikationssübungen, wie die Übung mit „sch“ in *Hallo, Berni!* (siehe Abb. 4), in den Lehrwerken nicht häufiger vorkommen. In solchen Übungen kann das Hören nämlich auch kontrolliert werden. Es werden in beiden Lehrwerken hohe Erwartungen an die Imitationsfähigkeit der Schüler gestellt, was natürlich auch gut funktionieren kann, weil die Schüler noch ziemlich jung und deswegen wahrscheinlich auch sehr imitationsfähig sind (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000: 35, Rösler 2012: 162-163). Da aber möglicherweise nicht alle Schüler fremde Laute ausreichend gut nachahmen können, wären mehr Hörübungen, besonders kontrollierbare Hörübungen, sicherlich auch von Nutzen.

In *Los!* gibt es mehrere explizite Ausspracheübungen, wo die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Aussprache der einzelnen Laute gerichtet wird und sich die Schüler der jeweiligen Aussprache bewusst werden sollen. In *Hallo, Berni!* ist der Ausspracheunterricht zum größten Teil nur implizit: Es wird Vieles gehört und nachgesprochen, aber die Aufmerksamkeit wird nicht auf die Aussprache gerichtet. Wie im Lehrwerk beschrieben wird, kann die Aussprache leicht, fast automatisch, z. B. mit Kinderliedern erlernt werden (*Hallo, Berni!* 2018). Was aber beide Lehrwerke gemeinsam haben, ist, dass, wie auch in vielen anderen finnischen DaF-Lehrwerken (vgl. Pasanen 2007, Rentola 2017), nur auf die segmentale Ebene eingegangen wird, obwohl die Suprasegmentalia von vielen Forschern als wichtiger eingestuft werden (vgl. Dieling und Hirschfeld 2000: 32, Cauneau 1992: 29). Hier muss man aber im Betracht ziehen, dass die Suprasegmentalia in beiden Lehrwerken durch das Nachsprechen von Wörtern und Sätzen geübt werden. Es wird jedoch keine Aufmerksamkeit z. B. auf den Sprechrhythmus oder die Melodie gerichtet.

Der Gebrauch von Transkription ist gering in den beiden Lehrwerken: In *Hallo, Berni!* wird sie gar nicht benutzt und in *Los!* nur in zwei Übungen. Obwohl Dieling und Hirschfeld (2000: 41-42) empfehlen, sie von Anfang an zu benutzen, kann meines Erachtens festgehalten werden, dass es für Schüler, die möglicherweise noch gar keine Buchstaben kennen oder noch nicht so gut lesen können, nicht unbedingt nötig ist.

Alles in allem bleibt der Ausspracheunterricht in *Los!* und *Hallo, Berni!* ziemlich weit entfernt von dem vorgestellten Ideal von Hirschfeld und Reinke (2016), und die Aussprache wird zum größten Teil eher auf herkömmliche Weise vermittelt. Dem Hörtraining wird weniger Beachtung geschenkt, die Aufmerksamkeit der Lernenden wird nicht immer auf die phonetischen Merkmale gerichtet und die phonetischen Inhalte konzentrieren sich auf die Segmentalia. In Anbetracht der Tatsache, dass es sich hier um Lehrwerke für junge Schüler handelt, können die vielen Nachsprechübungen und der traditionellere Stil auch als positiv bewertet werden (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000: 35).

Verglichen mit den neuen Anweisungen des Lehrplans (OPH 3) werden diese ziemlich gut erfüllt: Wörter und Phrasen werden oft durch Lieder, Reime und Spiele geübt und wenn man das Nachsprechen von Wörtern und Sätzen als Üben von suprasegmentalen Einheiten dazuzählt, dann werden auch sie häufig geübt. Das Hören und Beobachten der Aussprache wird in den Lehrwerken aber weniger beachtet.

Es gilt auch zu bemerken, dass die Materialien und Übungen in den Lehrwerken auch auf andere Weise benutzt werden können – auch andere Übungen können zum Üben der Aussprache benutzt werden und auch wenn es in den Aufgabenstellungen nicht erwähnt wird, kann der Lehrer entscheiden, die Aufmerksamkeit auf die verschiedene phonetische Merkmale zu richten. Es ist schlussendlich immer der Lehrer, der die Entscheidungen trifft und deshalb ist diese Analyse nur richtungsgebend. Weil die Lehrbücher von den finnischen Lehrern aber sehr häufig benutzt werden (Luukka et al 2008) und laut der Untersuchung von Hämäläinen (2017), auch im Ausspracheunterricht treu befolgt werden, ist es sinnvoll ein richtungsweisendes Bild über den Ausspracheunterricht in den Lehrwerken zu haben.

In dieser Masterarbeit wurden nur zwei finnische DaF-Lehrwerke in Bezug auf den Ausspracheunterricht untersucht. Im Hinblick auf den wirklichen Ausspracheunterricht im frühen Anfangsunterricht bietet es sich an, Untersuchungen im Klassenzimmer im realen Kontext durchzuführen. Mit Beobachtungen in den Unterrichtsstunden könnte festgestellt werden, wie die Aussprache in Wirklichkeit beigebracht wird und inwiefern die Lehrwerke dafür benutzt werden. Des Weiteren stellt sich die Frage, wie sich diese zwei untersuchten Lehrwerke von den anderen neuen finnischen DaF-Lehrwerken für ältere Lerner in Bezug auf den Ausspracheunterricht unterscheiden.

# Literaturverzeichnis

## Primärliteratur

*Hallo, Berni!* (2018). Franken, Maria / Valokari-Pihlasto, Johanna. Otava.

*Los!* (2018). Kanervo, Pauliina / Laukkarinen, Anna. Helsinki: Sanoma Pro.

## Sekundärliteratur

Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr.

Bose, Ines / Hirschfeld, Ursula / Neuber, Baldur / Stock, Eberhard (Hrsg.) (2013): *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. Tübingen: Narr.

Bußmann, Hadumod (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 4. durchgesehene und bibliographisch ergänzte Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner.

Cauneau, Ilse (1992): Hören-Brummen-Sprechen. Hören und Ausspracheschulung im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, 7, 28-30.

Dahmen, Silvia / Hirschfeld, Ursula (2016): Phonetik in der Unterrichtspraxis. In: *Fremdsprache Deutsch*, 55, 3-9.

Dieling, Helga (1992): *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. 1. Auflage, Berlin: Langenscheidt.

Dieling, Helga / Hirschfeld, Ursula (2000): *Phonetik lehren und lernen*. Berlin: Langenscheidt.

Fischer, Andreas (2007): *Deutsch lernen mit Rhythmus. Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. 1. Auflage, Leipzig: Schubert.

Hall, Christopher / Natunen, Martina / Fuchs, Bertold / Freihoff, Roland (1995): *Deutsche Aussprachelehre. Ein Hand- und Übungsbuch für Sprecher des Finnischen*. Helsinki: Finn Lectura.

Hämäläinen, Laura (2017): *Aussprache in finnischen DaF-Lehrbüchern. Auffassungen und Erfahrungen der Deutschlehrer*. Masterarbeit. Universität Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55149/1/URN%3ANBN%3Afi%3A%3Aurn:nbn:fi:ju-201708223529.pdf> (Letzter Aufruf am 18.7.2019).

Hirschfeld, Ursula (1995): Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Wie der Lehrer, so der Schüler. In: *Fremdsprache Deutsch*, 12, 6-10.

Hirschfeld, Ursula (2001): Vermittlung der Phonetik. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband, Berlin: de Gruyter, 872-879.

- Hirschfeld, Ursula (2007): Ausspracheübungen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. unveränderte Auflage, Tübingen: Narr, 277-280.
- Hirschfeld, Ursula (2010): Transkription. In: Barkowski / Krumm (Hrsg.), 343.
- Hirschfeld, Ursula / Reinke, Kerstin (2013): Phonetik in Deutsch als Fremd-/Zweitsprache. In: In: Bose, Ines / Hirschfeld, Ursula / Neuber, Baldur / Stock, Eberhard (Hrsg.), 69-80.
- Hirschfeld, Ursula / Stock, Eberhard (2013): Phonologische Grundlagen des Deutschen. In: Bose, Ines / Hirschfeld, Ursula / Neuber, Baldur / Stock, Eberhard (Hrsg.), 27-47.
- Hirschfeld, Ursula / Reinke, Kerstin (2016): *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt.
- Huotilainen, Minna (2019): *Näin aivot oppivat*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hyvärinen, Irma (2001): Kontrastive Analysen Deutsch-Finnisch: eine Übersicht. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband, Berlin: de Gruyter, 429-436.
- Hyvärinen, Irma / Piitulainen, Marja-Leena (2010): Kontrastive Analyse Finnisch-Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband, Berlin/New York: de Gruyter, 268-579.
- Iivonen, Antti (2005): Fonetiikan merkitys kielenomaksumisessa ja -opetuksessa. In: Iivonen, Antti / Aulanko, Reijo / Vainio, Martti (Hrsg.): *Monikäyttöinen fonetiikka*. 3. Auflage, Helsinki: Yliopistopaino, 45-64.
- Laaksonen, Kaino / Lieko, Anneli (2003): Suomen kielen äänne- ja muoto-oppi. 4. überarbeitete Auflage, Helsinki: Finn Lectura.
- Lenk, Hartmut (1997): Ausspracheschulung im studienbegleitenden Deutschunterricht auf der Fortgeschrittenenstufe in Finnland. Ein Erfahrungsbericht. In: Forsman Svensson, Pirkko / Sammalkorpi, Virve (Hrsg.): *Millainen kieli, sellainen kulttuuri*. Helsinki: Helsingin yliopiston kielikeskus, 125-137.
- Lex, Beate (2010): Suprasegmentale Merkmale. In: Barkowski / Krumm (Hrsg.), 327.
- Lintunen, Pekka (2014): Ääntämisen oppiminen ja opettaminen. In: Pietilä, Päivi / Lintunen, Pekka (Hrsg.): *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus, 165-187.
- Luukka, Minna-Riitta / Pöyhönen, Sari / Huhta, Ari / Taalas, Peppi / Tarnanen, Mirja / Keränen, Anna (2008): *Maaailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- OPH 1: *Opetussuunnitelman ydinasiat.*  
[https://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma\\_ja\\_tunti\\_jako/perusopetus\\_nyt](https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tunti_jako/perusopetus_nyt) (Letzter Aufruf am 6.3.2019).



- Tergujeff, Elina (2013): *English Pronunciation Teaching in Finland*. Dissertation. Universität Jyväskylä. [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41900/978-951-39-5322-5\\_vaitos03082013.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41900/978-951-39-5322-5_vaitos03082013.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Letzter Aufruf am 15.2.2019).
- Tuomi, Jouni / Sarajärvi, Anneli (2009): *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. berarbeitete Auflage. Jyväskylä: Tammi.